

# Interaksjon med sosiale medier i kunstmuseer

Anne G. Harstveit Gjone



Masteroppgave i Museologi

Institutt for kulturstudier og orientalske språk  
Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1.6.2015

@ Anne G. Harstveit Gjone

2015

Interaksjon med sosiale medier i kunstmuseer

Anne G. Harstveit Gjone

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg analysert et utvalgt empirisk materiale fra UiO sitt forskningsprosjekt CONTACT (Communicating Organizations in Networks of Art and Cultural Heritage Technologies). Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design samarbeidet med forskere ved InterMedia ved Universitetet i Oslo om en utstilling kalt “I Munchs verden” som var i Nasjonalgalleriet. Denne utstillingen var en del av forskningsprosjektet, og i utstillingen var det digitale verktøy og sosiale medier man kunne bruke for å utforske Munchs kunstverk i galleriet på en ny måte. Materialet, som omfatter videosekvens av elever som bruker *tweets* ved bruk av iPad, dannet grunnlaget for å sette lys på hvordan sosiale medier i museumsrom kan støtte tolkninger og meningsdannende interaksjoner med kunst. Hvordan digitale formidlingsverktøy aktiviserer unge mennesker, og på hvilke måter deres aktiviteter kan bli knyttet til meningsdannelse i kunstmuseer. Interaksjon rettes her mot samhandling mellom elevene og mellom elevene og digitale formidlingsverktøy. Som sosiokulturell metode har jeg valgt å benytte interaksjonsanalyse, da videosekvensen ble transkribert og analysert. Undersøkelsen viser hvilke muligheter og begrensninger som kan oppstå ved bruk av digitale verktøy. Jeg har med dette som utgangspunkt, utviklet noen tanker og refleksjoner rundt utviklingspotensialet *tweets* som læringsverktøy i læringsforløpet. Videre forskning er og en mulighet.

## Forord

### Takk til:

Veilederne mine: Brita S. Brenna fra IKOS, UiO og Palmyre Pierroux fra IPED, UiO for verdifulle tilbakemeldinger, diskusjoner og hjelp.

En spesiell takk til Palmyre Pierroux som lot meg få tilgang til det empiriske materialet fra forskningsprosjektet CONTACT, og som gjennom tiden har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, tett oppfølging og har delt erfaringer og kompetanse på feltet med meg. Jeg har satt stor pris på dette.

Foreldrene mine for all støtte gjennom hele prosessen. ☺

We shape our art, and then our art shapes us  
#ArtMuseum #Society

## Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Innledning .....	1
1.1. Bakgrunn for mitt case .....	1
1.2. Kunsthistorie – litt bakgrunn .....	2
1.3. Kunstmuseer – litt historie .....	4
1.4. Kunstformidling i museer .....	5
1.5. Sosiale medier – en bakgrunn .....	7
1.6. Sosiale medier og kunstformidling .....	9
1.7. Hvordan bruker museer sosiale medier? .....	11
1.8. Problemstilling og avgrensning .....	12
1.9. Oppgavens struktur .....	13
Kapittel 2. Sosiale medier i kunstmuseer og teori .....	14
2. Museer og interaktivitet .....	14
2.1. Interaktivitetsbegrep .....	16
2.2. Teknologi i museer .....	18
2.3. Sosiale medier som kommunikasjonsverktøy .....	22
2.4. Sosiale medier i kunstmuseer .....	24
2.5. Formidlingsverktøy i kunstmuseer .....	26
2.6. Sosiokulturelt perspektiv på formidling .....	29
2.7. Multimodalitet og semiotiske ressurser .....	36
2.8. Dialog og dialogisme .....	38
2.9. Oppsummering .....	40
Kapittel 3. Forskningsdesign og metode .....	42
3. Kvalitativ metode .....	43
3.1. Empiriske materiale: Case .....	44
3.1.1. Prosjektrømmet .....	46
3.1.2. Datainnsamling .....	46
3.1.3. Stasjon 1: “Mine venner” .....	48
3.2. Analytisk perspektiv .....	53
3.2.1. IA som metode .....	55
3.2.2. Videoopptak .....	58
3.2.3. Transkribering .....	59
3.3. Oppsummering .....	60
Kapittel 4. Analyse .....	61
4.1. Sekvens 1 .....	64
4.2. Sekvens 2 .....	67
4.3. Sekvens 3 .....	69
4.4. Sekvens 4 .....	71
4.5. Sekvens 5 .....	73
4.6. Sekvens 6 .....	75
4.7. Oppsummering av sekvensene .....	76
4.8. Oppsummering .....	78
Kapittel 5. Drøfting av nye funn samt avsluttende kommentar .....	79
Vedlegg 1: .....	83

Vedlegg 2: .....	84
Vedlegg 3: .....	85
Vedlegg 4: .....	86
Litteratur.....	87

## Figurer vist i oppgaven:

Figur 1. “Street museum app” viser hvordan London så ut før og legger gamle bilder oppå hvordan det ser ut i dag.....	10
Figur 2. Informasjonskiosk som viser kart over et museum.....	19
Figur 3.....	20
Figur 4. Inngang til Gallery One .....	21
Figur 5. Bruk av iPad                      Figur 6. Multitouch-vegg. ....	21
Figur 7. Etterlignelse av en figur på skjerm. ....	22
Figur 8. Sosiale mediers allestedsnærværende.....	23
Figur 9. Jay Z’s instagramprofil der han poserer i samme sofa som Andy Warhol. ....	25
Figur 10.....	27
Figur 11.....	28
Figur 12. Inngangen til prosjektrummet.....	45
Figur 13. Prosjektrummet.....	46
Figur 14. Plassering av stasjonært videokamera ved Stasjon 1.....	48
Figur 15. Borddesign av Stasjon 1. ....	49
Figur 16. Borddesign med vedlagte tekster og bilder, samt iPad. ....	50
Figur 17. Her ser vi elever som prøver seg frem med aktiviteten. ....	51
Figur 18. Jentene har satt seg ved Stasjon 1 og leser på ark.....	62
Figur 19. Mina synes iPaden er interessant. ....	62
Figur 20. Anita leser De ni bud. ....	63
Figur 21. Mina får Anita til å se på bildet på veggen. ....	63







## Kapittel 1. Innledning

Hva vil vi ha fra museer idag? Observatører har i de senere år fremmet ideen om at besøkende skal være deltakere i museet i stedet for bare forbrukere av dets aktiviteter, mens kritikere har stilt spørsmål om verdivurderingen av deltakende praksis. I hjertet av diskusjonen er en pågående debatt rundt innholdet i museumserfaringen – hva betyr det å være en besøkende eller å være “engasjert” av et museum? Hvordan skal vi forvente å oppleve, engasjere eller selv produsere materiale på skjerm, i både fysiske- og online-miljøer?

### 1.1. Bakgrunn for mitt case

I november 2011 åpnet prosjektrummet “I Munchs verden”<sup>1</sup> i nær tilknytning til Munchsalen og basisutstillingen “Livets dans” i Nasjonalgalleriet. Prosjektrummet var et av resultatene av et forskningssamarbeid mellom InterMedia, UiO og Nasjonalmuseet og var en del av det større forskningsprosjektet “CONTACT” (Communicating Organizations in Networks of Art and Cultural Heritage Technologies)<sup>2</sup>finansiert av NFR (2009 - 2013). Samarbeidet med Nasjonalmuseet fokuserte på forskning på design og bruk av digitale formidlingsressurser, med unge mennesker (15-21 år) som målgruppe. InterMedia hadde læringsforskning og design av digitale formidlingsverktøy som kompetanseområder mens Nasjonalmuseet hadde kompetanse på kunstformidling og kunsthistorie. I forbindelse med dette samarbeidet på prosjektrummet *I Munchs verden*, ble det samlet inn forskningdata blant annet ved videoopptak.

Min oppgave går ut på å undersøke et konkret case som jeg trakk ut fra forskningsdataene. Caset består av en aktivitet som viser hvordan to jenter samarbeider om en oppgave via Twitter ved bruk av en iPad. Som bakgrunn for det å undersøke dette caset vil jeg fortelle litt om hvordan man har forsket på sosiale medier i kunstmuseer tidligere, men jeg vil også presentere en av de mest brukte teoretiske innfallsvinklene som er sosiokulturelt læringsperspektiv.

---

<sup>1</sup> I Munchs verden. URL: [http://archive-no.com/page/1145381/2013-01-14/http://nasjonalmuseet.no/no/samlinger\\_og\\_forskning/forskning/formidling\\_av\\_kunst/](http://archive-no.com/page/1145381/2013-01-14/http://nasjonalmuseet.no/no/samlinger_og_forskning/forskning/formidling_av_kunst/)

<sup>2</sup> CONTACT. URL: <http://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/contact/index.html>

I dette kapittelet skal jeg først skrive litt om bakgrunnen til kunsthistorie og litt historisk om kunstmuseer før jeg tar for meg kunstformidling i museer. Jeg vil presentere sosiale medier – hva de er og hvilke typer det finnes av dem. Så vil jeg gå inn på sosiale medier i museer og hva dette har for konsekvenser for museene. Deretter kommer problemstilling og avgrensning samt oversikt over oppgavens oppbygning.

## 1.2. Kunsthistorie – litt bakgrunn

Forskjellige måter har blitt forsøkt gjort for å definere kunstbegrepet. “*Kunst*” kommer fra “*Kunnen*” på tysk. Kunstbegrepet har en lang historie bak seg og er et av begrepene som er mest diskutert i filosofihistorien.<sup>3</sup> Begrepet kan ta utgangspunkt i kommunikasjonsprosessen mellom kunstner, kunstverk og betrakter. En fjerde faktor er forholdet til virkeligheten som kunstverket er en del av.<sup>4</sup> Kunstbegrepet gjorde det mulig å se på kunsthistoriens materiale som et enhetlig forskningsfelt. Historiske dokumenter blir sett i et estetisk perspektiv.

Kunsthistorie er et akademisk studium av kunstobjekter i sin historiske utvikling og stilistiske sammenheng.<sup>5</sup> Kunsthistorie er generell forskning på kunstnere og hva de har bidratt til med sosialt og kulturelt til samfunnet. Kunsthistorie kan defineres som utviklingen innen forskjellige former (maleri, arkitektur, skulptur, fotografi, design) for kunst fra de tidlige sivilisasjonene til i dag. Kunstobjektene kan betraktes som historiske dokumenter fra en bestemt epoke i historien og som estetiske objekter i samtidskulturen.<sup>6</sup> Kulturminnevern og byplanlegging går også inn under faget kunsthistorie.

Kunstinstitusjoner som ble grunnlagt i løpet av 1700-tallet, er i følge Danbolt<sup>7</sup>, kunstakademiet, kunstmuseet, utstillingen, kunstkritikken og kunstfilosofien, og var et resultat av starten av det moderne kunstbegrepet. Kunsthistorie ble etablert i begynnelsen av 1800-tallet, og i Norge ble det et nytt og et akademisk fagdisiplin da Lorentz Dietrichson (1834-1917) ble ekstraordinær professor i kunsthistorie i 1875.<sup>8</sup>

Kunsthistorien kan sees på som både en historisk og estetisk vitenskap, hvor den som historisk vitenskap er opptatt av stilen til et objekt, den historiske betydningen og dateringen av objektet. Dette for å sette i stand den opprinnelige konteksten, både fysisk, ideologisk og

---

<sup>3</sup> Kunstdefinisjoner. URL: <http://kunsthistorie.com/fagwiki/Kunstdefinisjoner>

<sup>4</sup> Danbolt, Gunnar. 2002. *Blikk for bilder, om tolkning og formidling av billedkunst*. Oslo.

<sup>5</sup> Art History. URL: [http://nordan.daynal.org/wiki/index.php?title=Art\\_History](http://nordan.daynal.org/wiki/index.php?title=Art_History)

<sup>6</sup> Danbolt, Gunnar. (2009, 14. februar). Kunsthistorie. I: Store norske leksikon. URL: <https://snl.no/kunsthistorie>

<sup>7</sup> Ibid, 2009.

<sup>8</sup> Kunsthistorie. URL: <http://www.muv.uio.no/uio-s-historie/fag/humaniora/kunsthistorie/kunsthist-mbguleng-140508.html>

funksjonelt. Hermeneutiske eller tolkningsmessigeproblem kan oppstå fordi man rekonstruerer et objekt eller et verk på en annen måte enn det det gjorde i sin tid, og det vil derfor også være annerledes enn det det var.<sup>9</sup>

Som estetiske vitenskap ser kunsthistorien på forskningsobjektene gjennom begrepet kunst, som stadig er i endring. Objektets karakter vil bli bestemt utifra hvilket kunstbegrep som er utgangspunktet for arbeidet til forskeren. Uttrykks eller ekspresjonsteori handler om forholdet mellom kunstner og kunstverk, hvordan kunstneren føler, opplever og sanser. Imitasjonsteori handler om forholdet mellom kunstverket og virkeligheten, eller det man fortolker som virkelighet. Opplevelsese og resepsjonsteorier handler om forholdet mellom kunstverk og betrakter og kan dreie seg om objektets evne til å fremkalle forestillinger. Modernistiske og formalistiske teorier handler om forholdet til kunstverket alene. Disse teoriene kan slås sammen og bygges ut til nye teorier.<sup>10</sup>

Faghistorien til kunsthistorie viser at det har vinglet mellom historisk og estetisk vitenskap. Både positivismen og marxismen la særlig vekt på forskningsobjektets historiske karakter, mens formalismen la mer vekt på det estetiske og ahistoriske aspektet.<sup>11</sup> Disse forskjellene i vektlegging har konsekvenser for selvforståelsen til faget. Formalismen gjorde kunsthistorien til stilhistorie og kunne lettere trekke grenser mot lignende fag og utvikle egne forståelsesmodeller. Noen moderne retninger ser kunsten som et sosiokulturelt fenomen som ikke er enkel å forklare innenfor rammene til kunsthistorien.<sup>12</sup>

I kunsthistorie er semiotikk en tilnærming til en kunsthistorisk metode som låner fra satte semiotiske teorier. Semiotikk kommer fra det greske ordet *semion* som betyr “tegn” og som betyr læren om tegntyding. Semiotikken er opptatt av hvordan vi sier noe og hvordan vi skaper mening.<sup>13</sup>

Kunstnere, designere og arkitekter skaper kunst som former omgivelsene. De visuelle uttrykksformene er en stor del av det kulturelle miljøet og påvirker ethvert menneske. Kunst kan gjøre at den enkelte kan oppleve og få verdi for vekst og utvikling, og i kommunikasjon med medmennesker kan kunsten gi mening, innhold og glede ved tilværelsen.

---

<sup>9</sup> Danbolt, 2009.

<sup>10</sup> Ibid, 2009.

<sup>11</sup> Ibid, 2009.

<sup>12</sup> Ibid, 2009.

<sup>13</sup> Kunsthistorie. URL: <http://www.muv.uio.no/uio-historie/fag/humaniora/kunsthistorie/kunsthist-mbguleng-140508.html>

### 1.3. Kunstmuseer – litt historie

I Vesten ble de første kunstmuseene etablert ut fra forestillingen om at kunsten kunne danne og utdanne befolkningen til opplyste borgere i et demokratisk samfunn.<sup>14</sup> Olga Schmedling skiller mellom tre typer kunstmuseer, som oppsto etter hverandre i tid, og dette knytter hun til tre forskjellige uttrykksformer i kunsten.<sup>15</sup> Jeg nevner bare to typer kunstmuseer.

Nasjonalhistoriske kunstmuseer skulle “tjene som læreanstalt for estetisk oppdragelse”<sup>16</sup>. Museene skulle tilby den enkelte borger dannelse og “styrke dennes motivasjon for å yte sin andel for nasjonen som helhet”. De nasjonalhistoriske kunstmuseer hadde den frie figurative kunst som sin samtidige bakgrunn i kunsten. Nasjonalgalleriet er det fremste norske eksemplet. Da nye typer av museer for moderne kunst vokste frem på 1930-tallet, hadde mye av den eksperimenterende og overskridende kunsten brutt med den figurative tradisjonen. Museene for moderne kunst skulle “legge vekt på det som var kunstnerisk annerledes og nytt”<sup>17</sup>, og ikke trekke opp lange linjer bakover i kunsthistorien. Museum of Modern Art i New York<sup>18</sup> var det første museum for moderne kunst.

Den tidlige historien om kunstmuseer i Norge handler i stor grad om Nasjonalgalleriet. I 1836 vedtok Stortinget å opprette et nasjonalt museum for billedkunst i hovedstaden. Dette var på bakgrunn av et ønske om å vise den unge nasjonens egen kunst sett i sammenheng med den eldre europeiske tradisjonen. Museer i moderne forstand, det vil si som offentlige tilgjengelige samlinger, er for en stor del resultatet av 1800-tallets bearbeiding og videreføring av opplysningstidens ideer. Alle typer museer har hatt som mål å formidle kunnskaper og bidra til den alminnelige dannelsen.<sup>19</sup>

Men i hvilken retning går museene i dag? I følge Olga Dysthe skjer det et paradigmeskifte i oppfatningen av museer. Fra å se på dem som klassiske dannelsesinstitusjoner, ser man på besøkende som medprodusenter av kunnskapen og opplevelsene som genereres i museumsrommet.

En av oppgavene som kunstmuseer har stilt seg i moderne tid har vært avgrensning og seleksjon. Museumsstaben har tatt mål av seg til å fremstille museet som et rom forbeholdt særskilt erfaring, der kun det beste i mengden av en gitt periodes kunstproduksjon er valgt ut.

---

<sup>14</sup> Dysthe, Olga, Bernhardt, Nana og Esbjørn, Lene. *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget. 2012: 18.

<sup>15</sup> Schmedling, Olga 2010 Kunstmuseer i sosialhistorisk perspektiv I: Rogan, Bjarne og Arne Bugge Amundsen (red.) *Samling og museum. Kapitler av museenes historie, praksis og ideologi*. Novus Forlag, Oslo.

<sup>16</sup> Ibid. 2010: 81.

<sup>17</sup> Ibid. 2010: 81.

<sup>18</sup> Ibid. 2010: 85.

<sup>19</sup> Glambek, Ingeborg 2010 Kunstindustrimuseer og den kunstindustrielle bevegelse I: Rogan, Bjarne og Arne Bugge Amundsen (red.) *Samling og museum. Kapitler av museenes historie, praksis og ideologi*. Novus Forlag, Oslo.

Dog er det den kunsten som allerede har blitt reagert på, anmeldt og kritisert, som museene kjøper inn. De ansatte på museene driver sjelden oppsøkende virksomhet. Gallerister og kritikere har tatt seg av den oppgaven.<sup>20</sup>

Kunstmuseer er den eneste type på kunstfeltet som faller innenfor kategorien som har en internasjonalt vedtatt definisjon: “Et museum er en permanent institusjon, ikke basert på profitt, som skal tjene samfunnet og dets utvikling og være åpent for publikum; som samler inn, bevarer/ konserverer, forsker i, formidler og stiller ut materielle og immaterielle vitnesbyrd om mennesker og deres omgivelser i studie-, utdannings- og underholdningsøyemed.”<sup>21</sup>

Denne oppgaven handler om Nasjonalmuseet, og det er i Nasjonalgalleriet caset mitt foregår. Oppgaven tar for seg interaksjoner som medieres av teknologi. Dette kalles interaksjonsanalyse<sup>22</sup> og er en interdisiplinær metode for empiriske undersøkelser av meningsskapelse i situerte aktiviteter. Det innbefatter interaksjon mellom mennesker og objekt og en analyse av menneskelig aktivitet – samtaler, ikke-verbale aktiviteter, samt bruk av teknologi. Selv om det er et interdisiplinært felt er det museologi det dreier seg om. Det sees ikke bare på museenes utfordringer, men det gjøres en empirisk studie.

#### 1.4. Kunstformidling i museer

Mange museer i dag forbindes ikke lenger med oppbevaring av gjenstander, de forbindes også i økende grad med formidling. Sosiale medier åpner for interaksjon med besøkende også utenfor museet.

Nasjonalt og internasjonalt er det etablert prosjekter som bruker ny teknologi for å kunne utvikle nye formidlingsgrep. Mulighetene som ligger i den nye digitale teknologien, gjør det mulig å tilrettelegge og formidle kunst, samt å involvere publikum på nye måter. Formidling av kunst er et omfattende begrep. Et formidlingsutvalg skilte i en rapport fra 1981, mellom primær og sekundær formidling.<sup>23</sup> Primær formidling skjer gjennom utstillinger,

---

<sup>20</sup> Schmedling, 2010: 92.

<sup>21</sup> ICOMs statutter, artikkel 3, paragraf 1. URL: <http://www.icom-norway.org/definisjon.html>

<sup>22</sup> Jordan, B. & Henderson, A. 1995 Interaction Analysis: Foundations and Practice, *The journal of the learning sciences* 4 (1), Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Palo Alto, Ca.

<sup>23</sup> Gjørv, Inger Lise (formann, Kunstformidlingsutvalget), 1981 Formidling av billedkunst og kunsthåndverk / Fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 17. mars 1978; avgitt til Kirke- og undervisningsdepartementet 12. november 1981. NOU 1981. Universitetsforlaget, Oslo.

mens sekundær formidling er alt det som støttet opp under besøkendes møte med verker på utstillinger.

Det innebærer at man tilrettelegger møter mellom kunst og publikum. Begrepet “kunstformidling” har vanligvis tre forskjellige betydninger, i følge Dag Solhjell<sup>24</sup>. Først i vid forstand med fokus på alt det som blir gjort for å presentere kunst for publikum, for det andre i smal forstand som handler om omvisninger som er en del av formidlingsbegrepet i vid forstand og som en tredje betydning, i kulturpolitisk forstand med all virksomhet som skjer innenfor kunstfeltet<sup>25</sup>.

Kunst i skole og undervisningskontekst blir ofte formidlet ved å tilrettelegge, stimulere og motivere. Kunstformidling vektla ofte enveiskommunikasjon, men har de siste årene begynt å forandre seg.<sup>26</sup> Gunnar Danbolt hevder at all tenkning om kunst må ta utgangspunkt i forholdet mellom formidler, kunstverk og betrakter, hvor dialogen mellom partene står sentralt.<sup>27</sup> Ingeborg Glambek skriver at kunstformidling er en virksomhet som dreier seg om hvordan, men hun er også opptatt av hvorfor den skal formidle og hva den skal inneholde.<sup>28</sup>

Opp gjennom årene har det blitt gjort en del forskning på kunstformidling i kunstmuseer. Kunstformidling er lite utviklet som forskningsområde.<sup>29</sup> Museologi har sett på museenes rolle i samfunnet og har over tid gitt et større bidrag til forskningen.

Dag Solhjell mener det er tre temaer i kunstformidling:

1. Hvem besøker kunstutstillinger. Sosiologer har forsket på dette.
2. Kunstformidling til barn og unge. Pedagoger har sett på dette feltet.
3. Forskning på kunstutstilling som medium. Medievitere, museologer og kunsthistorikere har sett på dette feltet.<sup>30</sup>

Temaet jeg ser på er det som pedagoger ser på, men min oppgave er innen museologi.

---

<sup>24</sup> Solhjell, Dag. 2009. *Kunstmuseet som læringsarena. Utvalgt og kommentert oversikt over noe av forskningslitteraturen på formidling i kunstmuseer*. Oslo: Nasjonalmuseet.

<sup>25</sup> Solhjell, 2009.

<sup>26</sup> Aure, Venke *Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs*. Tidsskrift for Børne og Ungdomskultur nr. 51. Århus: Aarhus Universitet. 2006: 148.

<sup>27</sup> Danbolt, Gunnar *Blikk for bilder. Formidling av billedkunst til barn og unge*. Oslo: Norsk kulturråd. 1999: 17; Aure, 2006: 148; Saxi, Kirsti. Publisert: 04.11.2014 Kronikk. *Å formidle kunst for barn og unge*.

URL: [http://kunstkultursenteret.no/wips/180790818/module/articles/smId/1340906747/smTemplate/Les\\_mer\\_nyheter/templat e/2013-en-kolonne/](http://kunstkultursenteret.no/wips/180790818/module/articles/smId/1340906747/smTemplate/Les_mer_nyheter/templat e/2013-en-kolonne/)

<sup>28</sup> Glambek, Ingeborg 1994 ”Modernismens kunstformidling, et paradoks?” i Terskel (12). (Oslo: Museet for samtidskunst).

<sup>29</sup> Solhjell, 2009: 11.

<sup>30</sup> Ibid, 13-14.

## 1.5. Sosiale medier – en bakgrunn

Sosiale medier viser daglig hvordan informasjon deles og spres raskt, og i et læringsforløp kan vi bruke denne ideen til kunnskapsproduksjon og kunnskapsdeling.<sup>31</sup> Sosiale medier er en fellesbetegnelse på alle nettsteder der brukerne selv er med og produserer innholdet, som kan være både innhold, informasjon, meninger, erfaringer, kunnskap og media. Siden brukerne er de som generer innholdet og holder kanalen “levende” og attraktiv for andre brukere, kalles sosiale medier ofte for brukerstyrte medier. Sosiale medier finnes i flere ulike former som tekst, bilder, lyd og video.<sup>32</sup>

Noen sosiale medier har fått stor popularitet det siste tiåret i mange deler av verden, og på tvers av grensene for klasse, kjønn og generasjon. Begrepet “sosiale medier” omfatter et bredt spekter av ganske mange ulike nettbaserte og mobile tjenester som forenkler brukernes deling av innhold og deltakelse i nettsamfunn. Man har for eksempel “det deltakende nett”<sup>33</sup>, web 2.0<sup>34</sup> og “det sosiale nettet” som er et begrep som tilskrives den amerikanske medieforskeren Howard Rheingold<sup>35</sup>. Kjennetegnene på sosiale medier er at de er nettbaserte og at man som bruker kan bygge, forme eller forsterke sitt eget personlige nettverk. Man viser hvem man er, visuelt og informativt, ved å uttrykke seg kreativt eller la seg underholde og til slutt å dele interesser eller hobbyer med likesinnede. Brukerens motivasjon for å ta del av sosiale medier reduseres ned til relasjonsbygging, identitetsskapende og underholdning. Man har selv mulighet til å velge hva man vil gjøre, hvordan man vil gjøre det og dele det med andre.

Etableringen av sosiale medier startet tregt i 1997, men i dag finnes det mange sosiale medier<sup>36</sup>. Innen sosiale medier kan følgende eksempler nevnes:

**Blogger** (forkortelse for weblogger) og mikroblogger. Dette er publisering av såkalte blogginnlegg eller bloggposter som enkeltpersoner kan lage og dele korte personlige

---

<sup>31</sup> DePietro, Peter 2013 *Transforming education with new media: participatory pedagogy, interactive learning, and Web 2.0* (Vol. 435). New York, Washington, D.C./Baltimore, Bern, Frankfurt, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford: Peter Lang; Fuchs, Christian 2014 *Social Media: a critical introduction*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.; Weller, A. Bruns, J. Burgess, M. Mahrt & C. Puschmann (Red.) 2014 *Twitter and Society* (Vol. 89). New York, Washington, D.C./Baltimore, Bern, Frankfurt, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford: Peter Lang.

<sup>32</sup> Panteli, Niki *Virtual Social Networks. Mediated, Massive and Multiplayer Sites*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan. 2009: 8.

<sup>33</sup> OECD 2007 *Participative web and user-created content: Web 2.0, wikis and social networking* . URL: <http://www.oecd.org/internet/interneteconomy/38393115.pdf>

<sup>34</sup> O'Reilly, Tim What is Web 2.0? URL: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

<sup>35</sup> Quittner, J. 1996, November 25 Mr. Rheingold's neighborhood, *Time Magazine* .

<sup>36</sup> Boyd, D. D., & Ellison, N. B. 2007 Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication* , 13 (1), 11. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/full>



oppdateringer. Kjenntegn ved blogger er at etter hvert innlegg er det ofte et kommentarfelt hvor lesere kan skrive innlegg.<sup>37</sup> Twitter inngår som den mest populære mikroblogger.

**Mediadelingssider.** Disse stedene lar brukere laste opp, rangere og kommentere bilder. For eksempel via video (YouTube og Vimeo), stillbilder (Flickr, Foap), og video og stillbilder (Instagram).

**Sosiale nettverkssider (SNS)** er den mest populære formen for sosiale medier. SNS oppsto for å la brukere skape, søke, dele og publisere alle typer informasjon.<sup>38</sup> Sosiale nettverkssider gir brukere en mulighet til å utveksle nye ideer som kan føre til ny kunnskap.<sup>39</sup> Fysiske distanser blir mindre og man kan erverve alle typer informasjon og kunnskap gjennom kontakter. Et forretningsorientert nettverk er for eksempel LinkedIn, et andre populært eksempel er Facebook.

**Wikier** er webområder som gir brukere muligheten til å samle inn felles kunnskap, planlegge hendelser eller samarbeide om prosjekter. Det er enkelt for personer å legge til nytt innhold eller redigere eksisterende innhold. Man trenger bare en webleser og tillatelse til wiki-området – det trengs ikke spesialverktøy eller kunnskap om hvordan områder opprettes. Brukerne kan raskt legge til i eksisterende sider og på en enkel måte opprette koblinger til nye sider.<sup>40</sup> Her under faller for eksempel Wikipedia og Museumswiki.

Disse kategoriene utvikler seg stadig og overlapper hverandre til en viss grad. Den danske medieforskeren Stine Lomborg<sup>41</sup> mener at sosiale medier er en spesiell undersjanger av digitale medier som kan karakteriseres med tanke på kjente kommunikative distinksjoner av avsender, tekst og brukerdimensjoner.

---

<sup>37</sup> Bruke blogger eller wikier til å dele informasjon.

URL: <http://office.microsoft.com/nb-no/sharepoint-foundation-help/bruke-blogger-eller-wikier-til-a-dele-informasjon-HA010378210.aspx>

<sup>38</sup> Sosiale nettverkssider (SNS). URL: <http://www.netcoach.eu.com/index.php?id=240&L=4>

<sup>39</sup> Ibid.

<sup>40</sup> Bruke blogger eller wikier til å dele informasjon.

URL: <http://office.microsoft.com/nb-no/sharepoint-foundation-help/bruke-blogger-eller-wikier-til-a-dele-informasjon-HA010378210.aspx>

<sup>41</sup> Lomborg, S. 2011. Social media as communicative genres. *MedieKultur*, 51, 55–71. I: Nightingale, V. (Ed.). (2011). *The handbook of media audiences*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Drotner, Kirsten og Schrøder, Kim Christian. 2013. The Connected Museum. Introduction. Museum Communication and Sociale Media. Taylor & Francis.

Mange forskere har vist interesse for potensialet for læring gjennom bruk av sosiale medier.<sup>42</sup> Jeg skal se på hvordan bruken av sosiale medier kan styrke relevansen av museumsbesøk og dermed elevenes faglige utvikling.

For meg er det viktig å ta med litt om Twitter som sosiale medier fordi det er det jeg skal undersøke.

Mikrobloggingstjenesten Twitter<sup>43</sup> ble lansert i 2006 og siden da har læring gjennom bruk av sosiale medier vært drøftet av flere.<sup>44</sup> Meldingene blir kalt *tweets* og er korte, og enkeltord i meldingene kobles til hashtags (#)<sup>45</sup>. En *tweet* er digital tekst på maks 140 tegn, lignende en standard tekstmelding, og har ofte en eller flere hashtags. Når mange tweeter, velger de å forkorte språket. Mange bruker også den norske varianten “å tvitre” på bakgrunn av fuglen i logoen. Når man *tweeter* eller *tvitrer* så betyr det at man legger ut meldinger på Twitter. Jeg kommer til å bruke det engelske ordet i denne oppgaven.

## 1.6. Sosiale medier og kunstformidling

Mobil formidling av kunst, som for eksempel via nettbrett og mobiler, kan gi tilgang til kunst og opplevelser hvor som helst og når som helst. Det er ikke avgjørende å være et sted til akkurat en bestemt tid. Man kan se på en reproduksjon av Munchs *Skrik* på iPad'en mens man sitter på en café i Oslo. Digitalisering har ført til at man kan ta kunst med seg overalt hvor man ferdes. Nye muligheter åpnes. Dette har for eksempel Museum of London vist med sin “Street museum app”<sup>46</sup> – hvor det brukes “geo-tagging” og Google Maps til å rettlede brukere til forskjellige steder i London hvor, via iPhone-skjermen, forskjellige historiske bilder fra byen vil oppstå. Slik kan man oppleve byen på den måten den en gang var, med gamle bilder

---

<sup>42</sup> Charitonos, Koula, Blake, Canan, Scanlon, Eileen, & Jones, Ann 2012a Museum learning via social and mobile technologies: (How) can online interactions enhance the visitor experience? *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 802-819. ; DePietro, 2013; Gao, Fei , Luo, Tian, & Zhang, Ke 2012 Tweeting for learning: A critical analysis of research in microblogging in education published 2008-2011. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 783-801. 117.; Mahrt, Merja, Weller, Katrin, & Peters, Isabella 2014 Twitter in Scholarly Communication. I: K. McLuhan, Marshall. (1967). *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*. New York: Bantam Books.; Pierroux, Palmyre, Ingeborg Krangle & Idunn Sem 2011 Bridging contexts and interpretations: Mobile blogging on art museum field trips. I: *Mediekultur: Journal of Media and Communication Research*, 50. 30-47.; Rasmussen, Ingvill, & Hagen, Åste Marie Mjelve. 2013 *Facilitating students' sense-making in modern history through a computer-supported note-sharing tool*. Paper presentert ved Earli, Munich.

<sup>43</sup> Twitter. URL: <https://about.twitter.com/what-is-twitter/story-of-a-tweet>

<sup>44</sup> Gao, Luo, & Zhang, 2012, Pierroux et al., 2011.

<sup>45</sup> Hashtag er en måte å inkludere stikkord eller markere sentrale ord i en setning. Trykker man på en hashtag vil en kunne finne andre *tweets* som inneholder samme hashtag. Man kan med dette finne mye informasjon ved hjelp av å søke på enkeltord. På norsk kalles hashtag for emneknagg.

<sup>46</sup> StreetMuseum iPhone app. URL: <http://www.creativereview.co.uk/cr-blog/2010/may/streetmuseum-app>

mens man går rundt i byen. Klikker man på kameraet kan man få blendet inn kunstverket i bildet til kameraet som passer til det stedet man er på og ser på.



Figur 1. "Street museum app" viser hvordan London så ut før og legger gamle bilder oppå hvordan det ser ut i dag.

Brooklyn Museum of Art er et annet museum, som i 2007 utviklet en liten app, kalt *ArtShare*.<sup>47</sup> Denne appen ga Facebook-brukere tillatelse til å velge ut verker fra museets samlinger, og legge dem til på sine egne profiler og dele dem med vennene sine. Sosiale medier er ikke ensidig, det er en utveksling av informasjon mellom parter. Applikasjonen ble utviklet slik at andre museer kunne bruke den til å dele verker fra deres egne samlinger, og også slik at kunstnere på Facebook kan laste opp sine egne kunstverk for å dele med venner. Et annet mål med appen var at den tillot brukere å vise frem sine favoritter innen malerier, fotografier og objekter på deres egne betingelser og i sine egne sosiale rom. Hvis man ser gjennom profilene til de som har installert *ArtShare* kan man få en idé om den personlige smaken og interessen til brukerne bare ved å se på hvilke verker de har valgt ut for sine profiler.

Ellers finnes det andre digitale kunstformer. Man har for eksempel *Procreate*, som er en app for iPhone og Android, som er operativsystemer. Denne gjør at man kan lage kunst ved "fingermaling". Kunstnere kan gjenbruke digitale verker eller fotografier for å lage nye kunstverk og kunstformer som igjen åpner for interaksjon med andre brukergrupper på sosiale medier.

---

<sup>47</sup> Bautista, Susana Smith 2013 *Museums in the Digital Age: Changing Meanings of Place, Community, and Culture*. Rowman & Littlefield.

## 1.7. Hvordan bruker museer sosiale medier?

En av mulighetene som gis museer med tilgang på sosiale medier er at museene kan bruke dem som en form for åpen utstillingsplass.<sup>48</sup> Denne oppgaven undersøker hvordan sosiale medier kan benytte sin utstilling. Bruken av sosiale medier er ikke bare for store museer, men også for små som ikke har råd til å bygge store nettsider.

Sosiale medier har vært i bruk i museer på ulike måter i over 10 år og det er en økende bruk av disse mediene i museene.<sup>49</sup> Selv om stadig flere museer benytter sosiale medier, vet man lite om hvordan disse brukes, hvilke måter de blir brukt på og hva bruken fører til. Ved bruk av sosiale medier til bruk for museumslæring, vet man enda mindre.<sup>50</sup> Det er her jeg med min oppgave håper å gjøre et bidrag til forskningen.

Sett fra et museumsperspektiv er det viktig å nå utover det vanlige publikummet. Sosiale medier hjelper museet til å nå ut til en større publikum. Mange museer bruker media til å fremme museets tilstedeværelse der potensielle besøkende og deres kommunikative nettverk allerede er aktive (“finn oss på Twitter, Facebook, Instagram, YouTube”), i stedet for å samle all kommunikatív innsats i det fysiske museet og kanskje på en hjemmeside.

Unge er viktige for museer og museer gir unge muligheter til å lære om spesielle tema og interaktivitet som utfordrer deres ferdigheter og kreativitet.<sup>51</sup> I de siste årene har programmer for ungdom i en mengde flere museer eskalert ved bruk av kommunikasjon og teknologi.<sup>52</sup>

Sosiale medier kan bidra til å fremme museer i arbeidet med å gi næring til forskjellige typer engasjement og læring. Sosiale medier har en potensiell innvirkning på alle de fem definisjonene som gjør et museum i henhold til hva ICOM henviser til; innsamling, bevaring, forskning, utstilling og kommunikasjon<sup>53</sup>. Museumfagfolk kan adoptere sosiale medier som middel til å utvide sin egne kommunikative nettverk og involvere publikum for eksempel ved å lokalisere objekter. Ved bevaring kan sosiale medier brukes for eksempel for å få mer av fellesskapets ressurser ved samarbeid. Gjennom forskning kan vanlige mennesker bli invitert til å bli en del av forskningen. Museumsansatte kan invitere besøkende til å rangere eller

---

<sup>48</sup> Wong, A. Social media towards social change: Potential and challenges for museums. In: R. Sandell & E. Nightingale (Eds.), *Museums, equality and social justice* (pp. 281–293). London: Routledge. 2012: 285.

<sup>49</sup> Charitonos, Koula 2011 *Museum Learning via Social Media: (How) Can Interactions on Twitter Enhance the Museum Learning Experience?* Paper presentert ved Learning, Media and Technology Doctoral Conference, 4/7/2011, London, UK.; ; Charitonos, Koula, Blake, Canan, Scanlon, Eileen, & Jones, Ann 2012b *Trajectories of learning across museums and classrooms*. Paper presentert ved The Transformative Museum, Roskilde, Denmark.; Pierroux et al., 2011.

<sup>50</sup> Charitonos, 2011.

<sup>51</sup> Burnette, Allegra and Victoria Lichtendorf. Museums Connecting with Teens Online. I: Herminia Din and Phyllis Hecht (eds). *The Digital Museum. A Think Guide*. American Association of Museums. 2007: 89-95.

<sup>52</sup> Ibid, 2007.

<sup>53</sup> ICOMs statutter.

kommentere på objekter og problemstillinger i utstillingene. Hvis besøket er kontekstualisert som en del av en læringsprosess kan sosiale medier tilby besøkende å dele sin interaksjon med læringsobjekter og å bygge nettverk med hverandre, slik som den amerikanske medieforskeren Henry Jenkins mener om deltakende kultur.<sup>54</sup>

Man kan gjennom *tweets* rekontekstualisere museumsopplevelser. Sosiale medier holder potensielt verdier for museer når det gjelder brukerinnvolving og for potensielle nye besøkende. Tjenestene tilbyr nye former for interaksjon, deltakelse og nettverksbygging med spesielle museer når og hvor brukerne måtte ønske det. Potensialene hviler på de kommunikative modusene som sosiale medier gir i form av tilstedeværelse der folk allerede er opptatt med å kommunisere, gjerne i form av lette tilbakemeldinger og dialog med et mangfold av sosiale fora, og i form av alternativene for samarbeid og skaping av innhold. Gjennom disse alternativene kan museer demonstrere sin betydning for folks forståelse av seg selv og verden, og dermed styrke sine offentlige tilkoblinger og varige samfunnsrelevans.

Digitale medier er ikke bare et ungt medium, men også et medium for de unge, skriver Olga Dysthe<sup>55</sup>, og som formidlingsverktøy sikter interaksjonsdesignere mot å forbedre besøkendes samhandling og læring i museer.<sup>56</sup> I de siste årene har det vært et økende antall prosjekter innenfor museumsformidlingen som fokuserer på nye måter å skape opplevelser og relasjoner til museets samlinger og utstillinger. Digitale teknologier gir for eksempel muligheter for besøkende å få tilgang til minner fra deres museumsopplevelser når de er hjemme, på skolen, eller hvor som helst, i form av bilder av kunstverk eller som resultat av aktiviteter de har vært en del av.<sup>57</sup>

## 1.8. Problemstilling og avgrensning

Problemstillingen min er å undersøke hvordan sosiale medier i kunstmuseer kan støtte tolkninger og meningsdannende interaksjoner med kunst. Hvordan aktiviserer digitale formidlingsverktøy unge mennesker, og på hvilke måter kan deres aktiviteter knyttes til

---

<sup>54</sup> Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. 2006 *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21<sup>st</sup> century*. Building the field of digital media and learning. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. URL: [http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PD](http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PD)

<sup>55</sup> Dysthe, Olga, Bernhardt, Nana og Esbjørn, Lene, 2012.

<sup>56</sup> Falk, John H. and Dierking, Lynn D. 2008. *Enhancing Visitor Interaction and Learning with Mobile Technologies*. In: Tallon, Loïc and Walker, Kevin (eds.) *Digital Technologies and the Museum Experience. Handheld Guides and other media*. AltaMira Press.

<sup>57</sup> Gammon, Ben and Burch, Alexandra. *Designing Mobile Digital Experiences*. In: Tallon, Loïc and Walker, Kevin (eds.) *Digital Technologies and the Museum Experience. Handheld Guides and other Media*. AltaMira Press. 2008: 37.

meningsdannelse i kunstmuseer? Hvilke oppgaver møter de og hvordan løser de dem? Problemstillingene er blitt undersøkt i forskning de siste tiårene. Som jeg vil komme tilbake til i neste kapittel, så skal jeg forholde meg til tidligere forskning og analysere besøkendes interaksjoner med nye digitale formidlingsverktøy gjennom en case studie. Med dette ønsker jeg å bidra med en nærstudie som igjen kan kaste lys over med generelle problemstillinger.

## 1.9. Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem hovedkapitler. Innledningskapittelet har redegjort for studiens bakgrunn, kunsthistoriebakgrunn og kunstmuseumshistorie, kunstformidling i museer, sosiale mediers bakgrunn og som kunstformidling i museer, samt problemstilling. I kapittel 2 presenteres det sosiokulturelle læringsperspektiv, interaktivitetsbegrepet, teknologi i museer, sosiale medier som kommunikasjonsverktøy og hvordan man bruker de sosiale mediene i museer i dag, hva man har av formidlingsverktøy i kunstmuseer, meningsdannelse samt teoretiske tanker og begreper som er grunnleggende for tankegangen og fremgangsmåten i analysen. I kapittel 3 presenteres forskningsdesign, fremgangsmåten for studien og metodevalget. Kapittel 4 tar for seg analysen. Her presenteres sekvensene og de fortolkes og deretter er det en oppsummering av alle sekvensene til slutt. I oppgavens avsluttende kapittel besvares problemstillingene og fortolkningen av materialet. Kapittelet vil inneholde en oppsummering av mine funn, refleksjoner og bidrag til videre forskning.

## Kapittel 2. Sosiale medier i kunstmuseer og teori

I dette kapittelet skal jeg først ta for meg om museer og interaktivitet, og om interaktivitetsbegrepet. Begrepet brukes i museumsverdenen, ofte løst. Jeg har valgt å ta det med, i og med at jeg tar med teknologi i museer og hva interaktivitet gjør der. Teknologi i museer er ofte skjermbasert formidling, med innhold som fører til interaksjon. Fra et formidlingsperspektiv er interaktivitetsbegrepet viktig å ha med i og med at jeg ser på meningsdannelse gjennom interaksjon med sosiale medier i en formidlingskontekst.

Videre presenterer jeg sosiale medier både som formidlingsverktøy og kommunikasjonsverktøy. I tillegg vil læringsperspektivet som er valgt for å ramme inn denne oppgaven bli presentert. I denne oppgaven er det det sosiokulturelle læringsperspektivet som er valgt for å belyse problemstillingen. Årsaken til dette er at med det sosiokulturelle perspektivet blir læringsprosesser studert som en del av den konteksten den inngår i. Videre i kapittelet vil jeg trekke frem multimodalitet og semiotiske ressurser og dialog og dialogisme. Multimodalitet og semiotiske ressurser er tatt med i denne oppgaven fordi i denne oppgaven handler det ikke bare om kunstverk eller tekst, her er det video. Det er mange multimodale aspekter, ved selve bordet der de to jentene sitter, er det bilder, skjerm, tekst og også den oppgaven de trenger for å tweete.

### 2. Museer og interaktivitet

Interaktivitet er veldig viktig for museer, skriver Paul F. Marty, fordi museumsbesøkende blir ofte mer involvert med museets utstilling hvis de har tilgang til sosiale aktiviteter<sup>58</sup>. Disse aktivitetene kan bestå av dialog med andre besøkende om utstillingen, ved å fysisk ta på gjenstandene, i å se gjennom en museumsguide eller læring fra en multimedia kiosk og andre informasjonsstasjoner. Mange har skrevet om spørsmålene knyttet til konstruksjonen av interaktivitet, hvordan de sosiale aktivitetene blir innlemmet i utstillinger og hvordan de påvirker de museumsbesøkende<sup>59</sup>. For eksempel har interaktivitet flyttet visse restriksjoner av

---

<sup>58</sup> Marty, Paul F. Interactive Technologies. I: Marty, Paul F. and Katherine Burton Jones (ed.) *Museum Informatics. People, Information, and Technology in Museums*. London: Routledge. 2008: 131.

<sup>59</sup> Boehner, K., Gay, G., & Larking, C. 2005 Drawing evaluation into design for mobile computing: A case study of the Renwick Gallery's handheld education project. *Journal of Digital Libraries, Special Issue on Digital Museums*, 5 (3), 219-230; Economou, Maria 1998 The evaluation of museum multimedia applications: Lessons from research. *Museum Management and Curatorship*, 17 (2), 173-187; Evans J., & Sterry, P., 1999 Portable computers and interactive multimedia:

rom og tid som historisk sett har tvunget gjenstander og samlinger til individuelle museer eller gallerier, for eksempel kan museumsbesøkende omgås gjenstander fra forskjellige samlinger uavhengig av den egentlige fysiske plasseringen av en hvilken som helst gjenstand. Nye teknologier innenfor interaktivitet har også fjernet hindringer mellom publikumsadgang og aktiviteter “bak scenen”, for eksempel ved å la besøkende “utføre” jobben til en konservator. Interaktivitet har hjulpet til å fjerne de fysiske sperrene som separerer “innsiden av museet” fra “utsiden av museet” med det resultat at linjen mellom å være på nett og å være innendørs viskes ut til å bli et ”museum uten vegger”<sup>60</sup>. Muligheten til å tilpasse museumsbesøket gjennom aktiviteter kan muligens være problematisk. Interaktivitet i museer kan bli mer personlige så det er en risiko fra kuratorens perspektiv for at individuelle besøkende kun vil utforske ting som bare interesserer dem. Noen typer interaktive teknologier i museer fører til at folk blir asosiale og har prøvd å begrense dette<sup>61</sup>. Slike bekymringer gjør det viktigere å analysere innvirkningen av nye interaktive teknologier i utstillinger, og spesielt deres innvirkning på hvordan museumsbesøkende omgås utstillingen og med hverandre.

Det er ikke uvanlig for museumsbesøkende å bruke en rekke forskjellige interaktive enheter i museer. Teknologier som audioguiden gir besøkende tilgang til detaljerte beskrivelser av kunstverk. Lik alle typer nye teknologier så kan utviklingen og bruken av disse enhetene være problematiske, og bruken av interaktive enheter i museer kan også bli lest som en historie full av fiaskoer<sup>62</sup>. Interaktive enheter kan også ha begrensninger hvis de ikke er godt nok designet<sup>63</sup>.

Studier som viser at besøkende tilbringer mer tid i kunstmuseer mens de bruker interaktive teknologier reiser viktige spørsmål om tiden de bruker faktisk går til noe

---

A new paradigm for interpreting museum collections. *Archives and Museum Informatics*, 13, 113-126; Paterno, F., & Mancini, C. 2000 Effective levels of adaption to different types of users in interactive museum systems. *Journal of the American Society for Information Science*, 51 (1), 5-13; Wakkary, R. and D. Evernden 2005 Museum As Ecology: A Case Study Analysis Of An Ambient Intelligent Museum Guide. In: J. Trant and D. Bearman (eds.). *Museums and the Web 2005: Proceedings*, Toronto: Archives & Museum Informatics, published March 31, 2005. URL: <http://www.archimuse.com/mw2005/papers/wakkary/wakkary.html>

<sup>60</sup> Marty, 2008: 132.

<sup>61</sup> Galani, A., & Chalmers, M. 2002 Can you see me? Exploring co-visiting between physical and virtual visitors. In: D. Bearman & J. Trant (eds.), *Museums and the Web 2002: Selected papers from an international conference*. (s. 31-40). Pittsburgh, PA: Archives & Museum Informatics. URL:

<http://www.museumsandtheweb.com/mw2002/papers/galani/galani.html>; Hsi, S. 2003 A study of user experiences as mediated by nomadic web content in a museum. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 303-319; Woodruff, A., Aoki, P. M., Grinter, R. E., Hurst, A., Szymanski, M. H., & Thornton, J.D. 2002 Eavesdropping on electronic guidebooks: Observing learning resources in shared listening environments. In: D. Bearman & J. Trant (eds.), *Museums and the Web 2002: Selected papers from an international conference*. (s. 21-30). Pittsburgh, PA: Archives & Museum Informatics. URL: <http://www.museumsandtheweb.com/mw2002/papers/woodruff/woodruff.html>

<sup>62</sup> Taxén, G., and E. Frécon, 2005 The Extended Museum Visit: Documenting and Exhibiting Post-Visit Experiences. In: J. Trant and D. Bearman (eds.). *Museums and the Web 2005: Proceedings*, Toronto: Archives & Museum Informatics, published March 31. URL: <http://www.archimuse.com/mw2005/papers/taxen/taxen.html>

<sup>63</sup> Pujol-Tost, Laia. Integrating ICT in exhibitions, *Museum Management and Curatorship*, 26:1, 63-79. DOI: 10.1080/0964775.2011.540127. 2011: 65



konstruktiv<sup>64</sup>. Besøkende som bruker interaktive enheter kan kanskje bruke mer tid i kunstmuseer til å finne ut hvordan enhetene brukes enn å lære noe. Å besøke et museum med interaktive teknologier er klart attraktivt for mange museumsbesøkende, som for eksempel ved bruk av pod-cast, og i noen studier har det blitt påvist at interaktive utstillinger har flere fordeler<sup>65</sup>. Men ikke alle foretrekker teknologi i stedet for det “tradisjonelle”. Selv om flere museumsansatte tenker å innlemme interaktive teknologier i museene, er det viktig å studere hvordan, når og med hvem og under hvilke omstendigheter disse enhetene bedrer museumsbesøket.

Marc Prensky<sup>66</sup> kaller den nye generasjonen av museumsbesøkende for “digitale innfødte”. Denne generasjonen tenker annerledes enn den forrige generasjonen som han kaller “digitale immigranter”. Prenskys teori er at mange av de “digitale innfødte” tilhører den såkalte spillgenerasjonen hvor mange har startet svært tidlig med spill. Prensky mener at dette har påvirket hjernens mønster i oppveksten. Hvordan vil museer svare på denne nye måten å tenke på og reagere?

## 2.1. Interaktivitetsbegrep

Interaktivitet er et begrep som de fleste forbinder med bruk av datateknologi. Begrepet blir beskriver relasjonen mellom menneske og maskin i “interaktive systemer”, det vil si dataprogrammer som brukes av mennesker.<sup>67</sup> Begrepet har blitt brukt for å beskrive det meste innen informasjonsteknologi; interaktiv video, -kommunikasjon, -nettsider, -læring med mer.

Interaktivitet er avledet fra begrepet interaksjon. Disse to begrepene har i mange sammenhenger blitt brukt som synonymer. Imidlertid har interaksjon vært knyttet til kommunikasjon, gjensidighet, samspill og vekselvirkning mellom mennesker. Begrepet interaksjon har historisk sett vært knyttet til fagfelt som psykologi, sosiologi og pedagogikk.

---

<sup>64</sup> Evans & Sterry, 1999.

<sup>65</sup> Styliani, S., Fotis, L., Kostas, K., & Petros, P. 2009 Virtual museums, a survey and some issues for consideration. *Journal of Cultural Heritage*, 10(4), 520-528; Kortbek, K. J., & Grønbæk, K. 2008 Interactive spatial multimedia for communication of art in the physical museum space. Vancouver, British Columbia. 2008 Communicating art through interactive technology: New approaches for interaction design in art museums. Lund, Sweden; Sullivan, B., Ware, C., & Plumlee, M. 2006 Linking audio and visual information while navigating in a virtual reality kiosk display. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 15 (2), 217-241; Allen, S. 2004 Designs for learning: Studying science museum exhibits that do more than entertain. *Science & Education*, 88(1), 17; Marty, P.F., & Jones, K.B. 2008 *Museum informatics: People, information, and technology in museums*. New York: Routledge.

<sup>66</sup> Prensky, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 2001: 1-6.

<sup>67</sup> Hoem, Jon. 2002. Informasjonsdesign for digitale medier.

URL: [http://books.google.no/books?id=sPYHoCcEoA4C&pg=PA54&lpg=PA54&dq=interaktivitet+definisjon&source=bl&ots=sfRfuhH6KX&sig=QT2k5eTto4RxA3Pw8aGaCAEod\\_0&hl=no&sa=X&ei=KvFVIC2J-nnywP4g4GYDA&ved=0CFkQ6AEwBw#v=onepage&q=interaktivitet%20definisjon&f=false](http://books.google.no/books?id=sPYHoCcEoA4C&pg=PA54&lpg=PA54&dq=interaktivitet+definisjon&source=bl&ots=sfRfuhH6KX&sig=QT2k5eTto4RxA3Pw8aGaCAEod_0&hl=no&sa=X&ei=KvFVIC2J-nnywP4g4GYDA&ved=0CFkQ6AEwBw#v=onepage&q=interaktivitet%20definisjon&f=false)

Michael G. Moores artikkel “Three types of interaction” i *American Journal of Distance Education* i 1989<sup>68</sup>, er en referanse for diskusjon rundt interaksjon. Moore tar for seg den generelle begrepsforvirringen som et alvorlig problem som skyldes at begrepene brukes på diverse nivåer og som forskjellige betegnelser. Moore tar for seg “interaksjon” som et eksempel på et begrep som bærer på så mange forskjellige betydninger at det blir ubrukelig hvis det ikke spesifiseres på måter som blir alment akseptert. Han mener man må skille mellom tre former for interaksjon i læringssituasjoner:

1. Interaksjon mellom student og innhold der studenten intellektuelt forholder seg til innholdet, for eksempel gjennom en tekst og der resultatet er en utvikling av den enkelte students forståelse. Interaksjon er også sentral i forhold til tekster formidlet via datamaskiner.
2. Interaksjon mellom student og lærer der det dreier seg om ulike former for samhandling og informasjonsutveksling mellom lærer og student. Denne formen for interaksjon innebærer også dialoger som tar utgangspunkt i hver enkelt students situasjon.
3. Interaksjon mellom studenter innbefatter blant annet diskusjonsgrupper.

Interaktivitet et ord som ikke nødvendigvis har et eget innhold, men fungerer som en relativ målestokk – det brukes for å skille det nyeste fra det eldre, det siste fra det nest siste. I praksis bruke man ordet mer eller mindre synonymt med ord som “datamaskindrevet”, “elektronisk”, “noe som har med data å gjøre”, som oftest ment som “det siste nye”<sup>69</sup>. Digital er et ord som ikke gir seg ut for å være noe annet enn datamaskinbasert. Det finnes likevel mange forskere som bruker ordet interaktiv, for eksempel i formen “interaktive medier”. Hva er “interaktive medier”? “Interaktiv” er ikke et vitenskapelig begrep fordi det mangler analytisk kraft<sup>70</sup>.

Interaksjon og interaktivitet har gjennom 1980- og 90-tallet nærmest vært brukt som synonymer.<sup>71</sup> Egentlig er interaktivitet en form for likeverdig samarbeid mellom to selvstendige parter, men det er ikke tilfelle når et menneske bruker en datamaskin. Det er

---

<sup>68</sup> Moore, Michael G. Three Types of Interaction. URL: [http://aris.telug.quebec.ca/portals/598/t3\\_moore1989.pdf](http://aris.telug.quebec.ca/portals/598/t3_moore1989.pdf)

<sup>69</sup> Dyndahl, Petter, Hroar Kleppe og Lars Anders Kulbrandstad. Tekst og tone på internett. Rapport fra en nasjonal etterutdanningskonferanse for musikk- og norskfaglig personale ved høyskoler som gir allmennlærerutdanning, Hamar 14.-16.12.1998 URL: [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/134090/rapp01\\_2000.pdf?sequence=1](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/134090/rapp01_2000.pdf?sequence=1)

<sup>70</sup> Ibid, 1998.

<sup>71</sup> Haugsbakk, Geir 2000 *Interaktivitet, teknologi og læring, - en forstudie*. Rapport 6 i ITUs skriftserie. Universitetet i Oslo.

derimot tilfelle når to mennesker snakker sammen. Ekte interaktivitet kan ikke bare oppnås ved hjelp av teknologi, og siden begrepet er så uklart og misbrukt er det bedre kanskje å bruke mer nyanserte og presise begreper som beskriver det samme. Interaktivitet har blitt forsøkt beskrevet i slagordet “Not just sitting and watching, but seeing, hearing, thinking and doing”, og alene og uten mer konkretisering er det lite egnet til å beskrive kvaliteten av en læringsressurs. Interaktive enheter har en aktiv og viktig rolle å spille i kommunikasjonsprosessen. Dette understrekes av forskning utført av den britiske Audio Visual Society som viste at mens vi bare husket 10% av det vi leser, så huskes 90% av det vi sier og gjør.<sup>72</sup>

Interaktivitet i museumsforskning er ikke enkel å definere selv om det har blitt gjort mange forsøk av forskere innen forskjellige felt<sup>73</sup>. Roussou for eksempel definerer interaktivitet som et systems kapasitet til å ta imot og svare på menneskelig handling<sup>74</sup>.

Jeg har tatt med interaktivitetsbegrepet da det er relevant for min oppgave på den måten at jeg ikke nødvendigvis skal se på interaktivitet, men jeg ser på interaksjon og hvordan interaktivitetsbegrepet er underlagt den sosiale konteksten. Det er et aspekt av hvordan elevene håndterer twitterboard og det maskinaspektet at det blir en del av den sosiale konteksten jeg skal se på i interaksjonen.

## 2.2. Teknologi i museer

Teknologien i museer har endret seg til det nesten ugjenkjennelige – fra tidlige kioskbaserte datamaskinutstillinger med film og lyd til nyere generasjon av multitouch som hele tiden blir introdusert gjennom nye utstillinger over hele verden.<sup>75</sup> En av de mest populære anvendelser av ny teknologi i utstillinger er informasjonskiosken. Det kan ta form av en datamaskin med berøringsskjerm, eller et helt rom kan være fullt av informasjonsstasjoner. Et eksempel er berøringssensitive områder på en skjerm som besøkende kan bruke for å se relevant informasjon om objektene. Besøkende kan da få gitt et valg om de vil ha mer informasjon

---

<sup>72</sup> Fahy, Anne 1995 *New Technologies for Museum Communication I*: Hooper-Greenhill, Eilean (ed.), Museum, Media, Message. New York and London: Routledge.

<sup>73</sup> Adams, M. & Moussouri, T. 2002 *What is the nature of the interactive experience? Linking research and practice*. URL: [http://media.vam.ac.uk/media/documents/legacy\\_documents/file\\_upload/5748\\_file.pdf](http://media.vam.ac.uk/media/documents/legacy_documents/file_upload/5748_file.pdf) [Lesedato: 01.02.13]; Lévy, P. 1995 *Qu'est ce que le virtuel?* Paris: La Découverte; Roussou, M. 2004 Learning by doing and learning through play: An exploration of interactivity in virtual environments for children. *ACM Computers in Entertainment*, 2 (1), 1-23; Steuer, J. 1995 Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. In: F. Biocca & M.R. Levy (eds.), *Communication in the age of virtual reality*. (s. 35-55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

<sup>74</sup> Pujol-Tost, 2011: 64.

<sup>75</sup> Kidd, Jenny. *Museums in the new Mediascape. Transmedia, Participation, Ethics*. Ashgate Publishing Limited, Surrey, England. 2014: 87

basert på hvor stor interesse de har av objektet. Dette kan tilpasses forskjellige museologiske innfallsvinkler. Informasjonskiosker med berøringsskjermer har også muligheten til å legge til lyder slik at besøkende kan lytte til, for eksempel et musikalsk instrument<sup>76</sup>

Informasjonskiosker kan operere som elektroniske merkelappsystemer, installert ved siden av utstillingsvinduet. Når den besøkende tar på skjermen, som ofte viser et digitalt bilde av gjenstandene i utstillingsvinduet, kan brukeren se den relevante merkelappen.<sup>77</sup>



Figur 2. Informasjonskiosk som viser kart over et museum.

Forskjellige typer av interaktive utstillinger har drastisk endret det den besøkende opplever når de besøker et museum<sup>78</sup>. Datamaskiner og berøringsskjermer er ofte brukt til programmer som informasjonskiosker, interaktive kart, videoklipp, spill, håndholdte enheter og 3D-bilder.

Slik endring innebærer at ulike møter med digital informasjon på noen steder kan variere mye når det gjelder brukervennlighet, innhold og brukerverdi. I det tjuetførste århundre har mer avanserte former for interaktive systemer blitt utviklet, inkludert “augmented reality (AR)”, “mixed reality (MR)” og materielle brukergrensesnitt (*tangible user interfaces TUIs*).<sup>79</sup>

I følge Jenny Kidd<sup>80</sup> løper ofte barn i grupper opp til berøringsskjermer og blir fort engasjert, mens det var mindre sannsynlighet for at de gjorde det med mindre de hadde fått “tillatelse” til å gjøre det når det gjaldt en tradisjonell datamaskin. Det siste er kanskje fordi de allerede har en relasjon til den type datamaskin hjemme eller på skolen, og kanskje signaliserer en berøringsskjerm et mer dynamisk og fristende tilbud. I tidligere litteratur om

<sup>76</sup> Economou, Maria. 2008. *A World of Interactive Exhibits*. I: Marty, Paul F. and Katherine Burton Jones (ed.) *Museum Informatics. People, Information, and Technology in Museums*. London: Routledge.

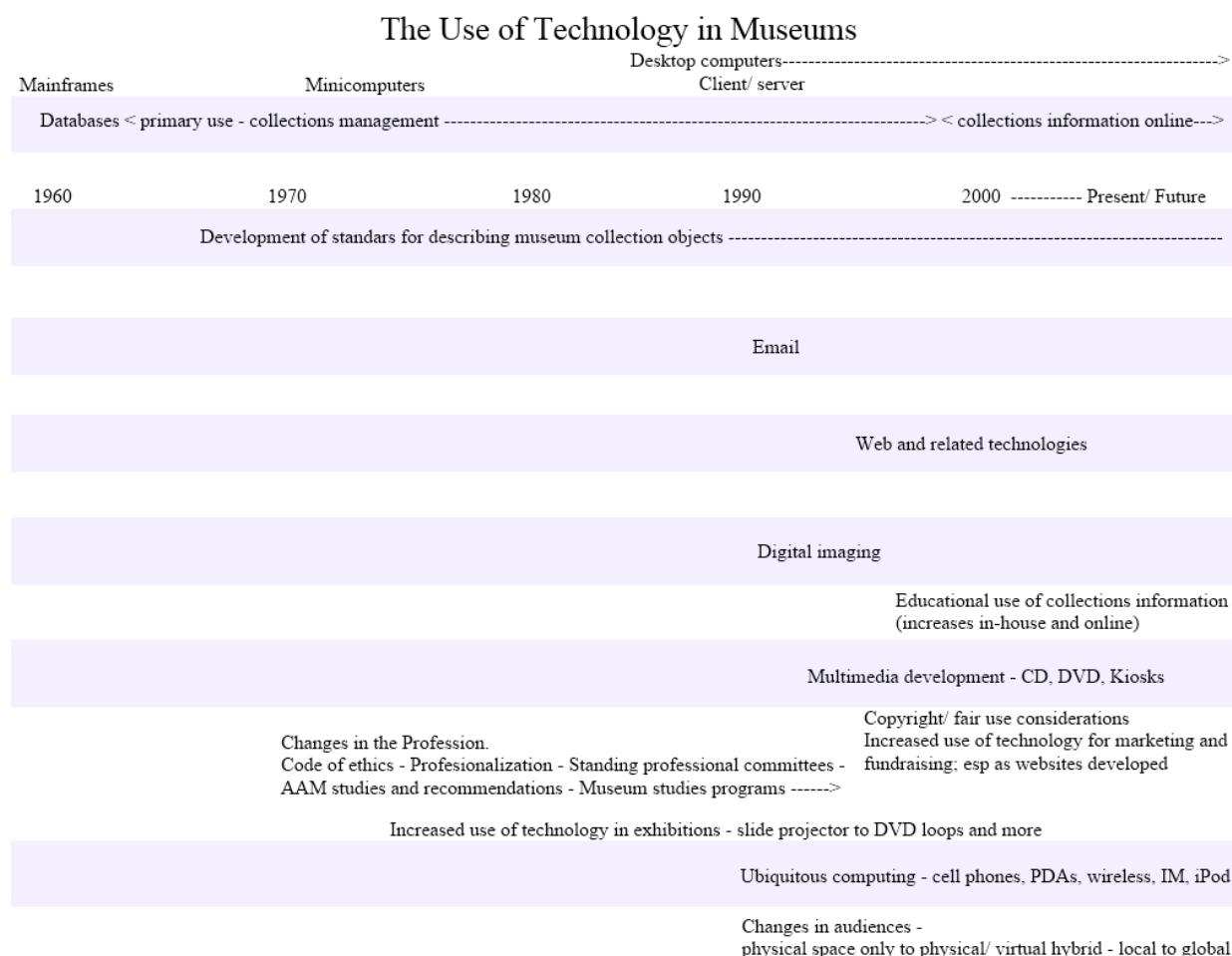
<sup>77</sup> Economou, 2008: 138.

<sup>78</sup> Marty & Jones, 2008.

<sup>79</sup> Hornecker, Eva., 2008. “Tangible interaction: an inclusive perspective”. *Form und Zweck* 22(40): English pages 78-85. URL: <http://www.formundzweck.de/de/zeitschrift-formzweck-1990-2008/formzweck-22/inhalt/tangible-interaction---an-inclusive-perspective.html>; Kidd, 2014: 87.

<sup>80</sup> Kidd, 2014: 92.

interaktiviteter på datamaskin<sup>81</sup> har det vist at den typen appellerer spesielt til barn som kanskje ikke er i målgruppen for informasjonen, men de vil prøve å bruke det likevel. Interaktivitet har vært sentral innenfor museer i mange år, når det gjelder å forsøke å engasjere barn og unge.<sup>82</sup>



Figur 3<sup>83</sup>.

Overnevnte figur viser hvordan teknologien i museer har forandret seg opp gjennom tiden.

“Digital kompetanse” har sin bakgrunn i undervisning om medier i skolen, og er en oversettelse av de engelske begrepene *media literacy* og *digital literacy*. Digital kompetanse kan bli definert som “ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn”<sup>84</sup>.

<sup>81</sup> Ramsay, Grahame 1998 *Investigating, interactives, at the Powerhouse Museum: Personal, social and Physical context*. URL: <http://www.ascilite.org.au/aset-archives/confs/edtech98/pubs/articles/ramsay.html>

<sup>82</sup> Kidd, 2014: 92.

<sup>83</sup> Burton Jones, Katherine. The Transformation of the Digital Museum. I: *Museum Informatics. People, Information, and Technology in Museums*. (eds) Marty, Paul F. and Katherine Burton Jones. New York: Routledge. 2008: 23.

<sup>84</sup> Erstad, Ola 2005 *Digital kompetanse i skolen - en innføring*. Universitetsforlaget.

## State of the Art

“State of the Art” ser man i Gallery One med deres interaktive utstillinger. Gallery One er et galleri i Cleveland Museum of Art, som blander kunst og teknologi. Teknologibaserte aktiviteter gir en mulighet til å oppleve kunst på en helt ny måte.



Figur 4. Inngang til Gallery One



Figur 5. Bruk av iPad



Figur 6. Multitouch-vegg.



Figur 7. Etterlignelse av en figur på skjerm.

### 2.3. Sosiale medier som kommunikasjonsverktøy

Internett, og spesielt sosiale medier, har endret naturen av menneskelig kommunikasjon. Ifølge Davidson og Goldberg<sup>85</sup> er mennesker for tiden i den fjerde store informasjonsalderen. Mennesker har opplevd perioder med massive endringer, fra begynnelsen av skriftspråket til trykkpresse til internett og mobilkommunikasjon. Internett har vært den raskest voksende og den med bredest geografisk spredning. Internett har berørt de fleste steder i verden, det samme kan man si om mobile teknologier. Hva har dette å si for museer? Elaine Heumann Gurian<sup>86</sup> sier at “bruken av internett vil uungåelig endre museer<sup>87</sup>”.

Fremveksten av sosiale medier på internett har gjort at store sosiale nettverk dannes rundt dagligdagse saker og spesielle interesser. Sosiale medier har vært definert som betegnelse på verktøy og plattformer folk bruker for å publisere, snakke og dele innhold på nettet. En viktig komponent av sosiale medier er ideen om sosiale nettverk som refererer til online steder hvor brukerne kan opprette en profil for seg selv, og deretter sosialisere med hverandre ved hjelp av verktøy slik som forum, meldinger, tagging, bilder, videoer etc.

Museer og gallerier omfavner sosiale medier og bruker det til å kommunisere og annonsere sine aktiviteter men også for å interagere og engasjere seg med besøkende.<sup>88</sup> En

<sup>85</sup> Davidson, C., & Goldberg, D. 2009 The future of learning institutions in a digital age. Cambridge, MA: MIT Press.

<sup>86</sup> Kelly, Lynn. The Connected Museum in the World of Social Media. I: Drotner, Kirsten og Schrøder, Kim Christian. Museum Communication and Social Media. Taylor & Francis. 2013: 55; Gurian, E. H. (2010). Curator: From soloist to impresario. I: F. Cameron & L. Kelly (Eds.), *Hot topics, public culture, museums* (pp. 95–111). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

<sup>87</sup> Gurian, 2010: 95.

<sup>88</sup> Russo, A., J. Watkins, L. Kelly, & S. Chan. “Participatory communication with social media.” *Curator: The Museum Journal* 51, 2008: 21–31; Kidd, Jenny “Enacting engagement online: framing social media use for the museum.” *Information Technology & People* 24(1), 2011: 64–77; Fletcher, A., & M. J. Lee. “Current social media uses and evaluations in American museums.” *Museum Management and Curatorship* 27(5), 2012: 505–521.



stor del museer har nå en profil på Twitter og legger til nyheter, hva som skjer på utstillinger med mer.

Sosiale medier åpner også for interaksjon med besøkende utenfor museer.

Læringsverktøy i mobile varianter har vært i bruk på museer i forskjellige måter i mer enn ti år, og det er økt bruk av sosiale medier i museer.<sup>89</sup> Det finnes liten informasjon på hvordan museer benytter sosiale medier og hvordan de bruker og hva resultatet av bruken er.

Museer over hele verden har vært aktive på Twitter i mange år, og bruker tjenesten for en rekke formål som for eksempel å engasjere publikum i diskusjoner, dele samlinger, fremme nettsteder og blogger, og som et markedsføringsverktøy. Tilgang på informasjon blir mer tilgjengelig og allestedsnærværende. Dette gjør det lettere for museer å markedsføre seg i sosiale medier.<sup>90</sup> Nå og i fremtiden vil sosiale nettverk i økende grad være måter brukere vil komme sammen og vil kunne videreføre og dele kunnskap og utnytte nye muligheter. "Post-Google generasjonen" er en betegnelse på dem som aldri kjenner til noe annet enn å kunne være tilkoblet en elektronisk enhet, som oftest en mobil, hele tiden. Siden teknologien blir mer utbredt og rimelig, vil deltakelse og tilkobling bli enda mer allestedsnærværende.



Figur 8. Sosiale mediers allestedsnærværende.

<sup>89</sup> Pierroux et al., 2011.

<sup>90</sup> Burnette, A., Cherry, R., Proctor, N., & Samis, P. (2011). Getting on (not under) the mobile 2.0 bus: Emerging issues in the mobile business model. I: J. Trant & D.Bearman (Eds.), *Museums and the web 2011: Proceedings*. Toronto: Archives & Museum Informatics. URL:[http://www.museumsandtheweb.com/mw2011/papers/getting\\_on\\_not\\_under\\_the\\_mobile\\_20\\_bus](http://www.museumsandtheweb.com/mw2011/papers/getting_on_not_under_the_mobile_20_bus)



## 2.4. Sosiale medier i kunstmuseer

For å vise hvordan noen museer bruker sosiale (og digitale) medier, har jeg tatt med noen kunstmuseer. Fordi det ofte er nytt og spennende, vil folk gjerne dele det med andre, enten via Facebook, Twitter eller Instagram. Sosiale medier brukes ofte på denne måten til å spre informasjon og til å få nye besøkende.

**Astrup Fearnley Museet for Moderne Kunst** bruker sosiale medier til å formidle hva som skjer på museet. Museet bruker Facebook, Twitter og Instagram hvor man kan gi tilbakemeldinger.<sup>91</sup> Man kan tagge bilder fra museet med #astrupfearnley og museet vil da like bildene. Museet er ellers å finne på andre sosiale medier. Responsen oppleves som god og museet har over 24000 “likes” på Facebook og over 9000 følgere på Twitter.

**Norsk Bergverksmuseum** som er et kultur- og naturhistorisk museum, forvalter det nasjonale kulturminnet Kongsberg Sølvverk med bygninger og samlinger.<sup>92</sup> Museet har en egen side til sosiale medier, i dette tilfellet Instagram, med #bergverksmuseum. Her kan sees bilder som besøkende har tatt.<sup>93</sup>

**The Tate Modern** i London hadde i 2012 en utstilling kalt “The Tanks” hvor man kunne kommunisere via Twitter.<sup>94</sup> Det var installert en vegg hvor man kunne legge igjen kommentarer av hvordan man oppfattet besøket og opplevelsene. Målet var å gi en deltakende fortolkning hvor diskusjoner, debatter og refleksjoner om “live art” kunne ta plass. Besøkende ble invitert til å kommentere via Twitter, Facebook og Google+. De trengte å inkludere hashtaggen #thetanks og så ble deres kommentar lagt til på veggen nesten med en gang.<sup>95</sup>

Seattle’s **Frye Art Museum** har i november 2014 en utstilling som er bygd opp gjennom et utvalg av bilder via sosiale medier.<sup>96</sup> Museet gikk ut og spurte brukere på Facebook, Pinterest, Instagram og Twitter om å velge ut sine favoritter fra museets samling av 232 bilder. De mest populære bildene blir satt i en utstilling som en del av #SocialMedium.

---

<sup>91</sup> Astrup Fearnley Museet for Moderne Kunst. URL: <http://www.afmuseum.no/om-museet/kontakt-oss>

<sup>92</sup> Norsk bergverksmuseum. URL: <http://norsk-bergverksmuseum.no/kategori/om-oss/>

<sup>93</sup> Norsk bergverksmuseum. URL: <http://norsk-bergverksmuseum.no/sosiale-medier/>

<sup>94</sup> Villaespesa, Elena. Diving into the Museum’s Social Media Stream. Analysis of the Visitor Experience in 140 Characters. URL: <http://mw2013.museumsandtheweb.com/paper/diving-into-the-museums-social-media-stream/>

<sup>95</sup> Ibid.

<sup>96</sup> McMillan, Graeme 26.08.14 *Here’s what happens when you let the internet curate an art museum.* URL: <http://www.wired.com/2014/08/frye-museum-crowdsourced-exhibit/>

Man fant ut at man ville lage en utstilling basert på hva brukere selv synes var pent, kanskje det ville være bedre enn museets egne kuratorers ideer.

*#SocialMedium* er bare det siste eksemplet fra Frye's forsøk på å modernisere og tilpasse seg det moderne publikum. *#SocialMedium* vil ikke bare vise utvalgt kunst på veggene, men også navnene og hvilke sosiale nettverk til dem som velger dem. Frye fikk enorm respons fra både publikum og media.

### Andy Warhol Museum

Andy Warhol museet i Pittsburgh er et av de museene som aktivt benytter seg av sosiale medier.<sup>97</sup> Blant annet ble dette bildet:



Figur 9. Jay Z's instagramprofil der han poserer i samme sofa som Andy Warhol.

vist på Instagram, på kontoen til hiphopartisten Jay Z, da han tok et bilde av seg selv liggende på samme sofa som Andy Warhol i sin tid. Flere tusen mennesker likte bildet. I denne tidsalderen hvor man har tilgang til alt og over hele verden, er Warhol-museet ikke bare tilgjengelig for dem som befinner seg i bygningen, men for alle rundt om i verden gjennom sosial media. Sosiale medier kan være viktige for ethvert museum på den måten at en museumsbesøkende vil støtte og engasjere seg mer i et museum hvis de føler at de har en del i å gi tilbakemeldinger eller å ha eierskap i noe fordi tilbakemeldingen de ga ble gjennomført. Warhol-museet registrerte seg på Facebook i desember 08, men i de første årene hadde museet kun en del "likes" på grunn av navnet. Dette endret seg for tre år siden da det ble laget

<sup>97</sup> Mathieu, Abby 11.02.2014 *Warhol Museum uses social media to give fans their moment*. URL: <http://triblive.com/aand/museums/5571354-74/museum-warhol-media>

en profil på Twitter under navnet *@TheWarholMuseum*. Nå har museet 613,619 følgere på Twitter og 63,072 “likes” på Facebook. I tillegg oppmuntret museet til engasjement med sosiale medier ved å ha iPads tilgjengelig i tillegg til at det har en egen app for smarttelefoner som heter “D.I.Y. Pop” som gjør det mulig for brukere å lage et bilde likt Warhols, og så legge det ut på sosiale media, med hashtag *#TheWarholMuseum* på Twitter eller på Facebook. Museet er stadig på utkikk etter nye måter å holde takt med fansen og strever med å svare alle som tweeter til dem hver dag.

## 2.5. Formidlingsverktøy i kunstmuseer

Greg Ferenstein mener at utdanningsinstitusjoner kan utnytte sosiale medier gjennom bruk av Twitter.<sup>98</sup> Han mener at Twitter kan utvide måten å engasjere seg i undervisningen og at det kan hjelpe dem som er sjenerte med å delta mer aktivt.<sup>99</sup> En casestudie fra Purdue University viser at digital kommunikasjon hjelper å overkomme sjenertheten. Eksperimentering med Twitter resulterte i at langt flere studenter kom med inn i diskusjoner. Studier viser at større deltakelse gir en rekke fordeler.<sup>100</sup> Twitter har vist seg å være et ideelt verktøy for å holde samtaler gående både under og etter klasser – dette viser seg blant annet i et casestudie fra Leicester University i England der studentene ble bedt om å bruke Twitter i håp om at de ville engasjere seg utenom klassene. De fikk utdelt en iPod Touch og ble fortalt at de måtte tweete noen få akademisk-relaterte *tweets* hver dag. Dette gikk over all forventning.<sup>101</sup> Resultatet var at folk ble mer villige til å snakke og fikk mer respekt for andre. Når det gjelder formidlingsverktøy i kunstmuseer snakkes det ikke mye om læring, men mer om meningsdannelse og tolkning.

Ifølge en dansk undersøkelse, *Danske unges museums- og mediebruk*<sup>102</sup>, er sosiale medier en stor del av mediebildet blant unges hverdag. Fra studiens målgruppe, som var mellom 13-23 år, brukte minst 89% daglig et sosialt medium som for eksempel Twitter, Instagram eller Facebook. 79% chatter flere ganger daglig via Facebook Messenger eller en

---

<sup>98</sup> Ferenstein, Greg. 10.01.2010 3 Ways Educators Are Embracing Social Technology  
URL: <http://mashable.com/2010/01/10/educators-social-technology/>

<sup>99</sup> Ferenstein, Greg. 01.03.2010 How Twitter in the Classroom is Boosting Student Engagement  
URL: <http://mashable.com/2010/03/01/twitter-classroom/>

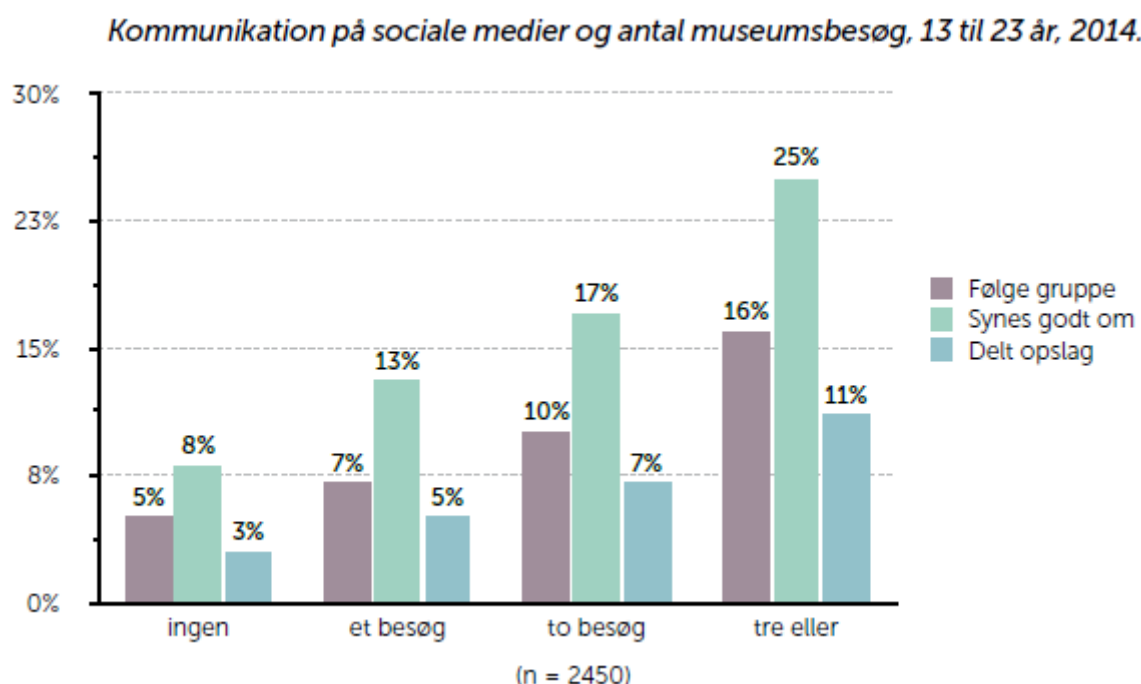
<sup>100</sup> Ibid.

<sup>101</sup> Ferenstein, Greg. 10.01.2010.

<sup>102</sup> Kobbernagel, Christian, Kim Schrøder & Kirsten Drotner. 2015. *Danske unges museums- og mediebruk*. Temaer og tendenser. Udgivet af DREAM: Danish Research Centre on Education and Advanced Media Materials

annen chatkanal.<sup>103</sup> Når det gjelder bruken av funksjoner som å dele oppslag eller “like” eller følge grupper fra museer eller opplevelsessentre så er det ingen forskjeller verken når det handler om kjønn, alder eller utdanning.<sup>104</sup>

Ved å se på de unges fysiske besøk på et eller flere museer og opplevelsessentre er det en klar sammenheng med bruken av kommunikasjonsformer og –aktiviteter som museene har på sosiale medier. I den aktive gruppen besøkende, det vil si, de som har to til tre besøk på museer, er også mer aktive på funksjonsbruken – dele oppslag, “like” eller følge grupper.<sup>105</sup>



Figur 10.<sup>106</sup>

Figuren over viser at positive tilbakemeldinger øker i takt etter hvor mange besøk unge går på. Det her viser at det er viktig at museene vil arbeide med å integrere både kommunikasjon på og utenfor museet via sosiale medier hvis de vil nå unge mennesker.<sup>107</sup> Mange museer jobber med å legge arbeidet på de sosiale mediene i forhold til det å fysisk dra på et museumsbesøk. En nyere tilnærming som er brukt av museer er å engasjere ungdom ved bruk av sosiale medier, mobiltelefoner og andre digitale verktøy til å nå ungdommen der de bor.<sup>108</sup>

<sup>103</sup> Kobbernagel, Schrøder & Drotner, 2015.

<sup>104</sup> Ibid, 2015.

<sup>105</sup> Ibid, 2015.

<sup>106</sup> Ibid, 2015.

<sup>107</sup> Ibid, 2014.

<sup>108</sup> Pierroux et al, 2011.

Dette er også viktig sett i forhold til læring og meningsskapelse på museer. Ifølge studiens resultater viser det at unge som er aktive på sosiale medier også opplever at læringsaspektet var til stede ved det siste museumsbesøket.<sup>109</sup>

*Brug af sociale medier fra museer set i forhold til deres vurdering af læring, 13-23 år, 2014.*

Aktivitet på sosiale medier og læring		Forstå bedre	Lære på en god måte	Tænke på anderledes måder	Lære noget nyt
Følge gruppe	Inden for et halvt år	80%	84%	85%	74%
	aldrig	65%	74%	69%	62%
Synes godt om	Inden for et halvt år	79%	83%	85%	73%
	aldrig	65%	72%	69%	62%
Delt opslag	Inden for et halvt år	83%	87%	92%	76%
	aldrig	65%	73%	70%	62%
Andel for læringsaspekt i høj grad (alle)		67%	74%	71%	63%

1361 svarpersoner. Tallene er vægtede. Usikkerhed højst 2,6%

Figur 11.<sup>110</sup>

Figuren over viser unge menneskers aktivitet på sosiale medier sammen med hvordan de vurderer læringen. Vurderingen varierer også på hvordan de unge har brukt innholdet og aktiviteten til museer på sosiale medier. Man ser at det er forskjeller mellom dem som har brukt funksjonene og dem aldri har brukt dem.

I en studie av Pierroux, Krange og Sem<sup>111</sup> *Bridging contexts and interpretations: Mobile blogging on art museum field trips*, med det sosiokulturelle perspektivet som utgangspunkt, undersøkes bruken av mobiltelefon i museer og om videre arbeid med bloggtekster kunne gjøre til at elever bearbeider sin meningsskapende prosess og tolkninger av et verk før og etter et museumsbesøk i et interaktivt og dialogisk læringsrom. Unge mennesker bruker blogger for å kunne reflektere over ting de skriver, og uttrykke personlige meninger og dele dette med andre.<sup>112</sup> Sosialkulturelle perspektiver har i økende grad blitt vedtatt i forskning, og undersøker på hvilke måter semiotiske ressurser, slik som kunstverk, samtaler og teknologier medierer meningsskapelse.<sup>113</sup>

<sup>109</sup> Kobbernagel, Schrøder & Drotner, 2015.

<sup>110</sup> Ibid, 2015.

<sup>111</sup> Pierroux et al, 2011.

<sup>112</sup> Pierroux et al, 2011: 36.

<sup>113</sup> Ibid, 2011.

Mobiltelefoner har blitt utforsket som et middel for å forsterke kunstmuseumsopplevelser og som verktøy for å gi ytterligere informasjon om kunstverk i museum samt fange opp hvilke inntrykk og refleksjoner de besøkende har for deling utenfor museet. Interaksjonsanalysemetoder ble brukt for å analysere elevenes interaksjoner og dialog mens de utfoldet seg i museet og klasserommet.<sup>114</sup> Det er klart at mobilblogging var en familiær og effektiv måte for unge mennesker å bygge opp sine museumsopplevelser når de utviklet og delte tolkninger. Meningsdannelse oppstår blant annet med personlig engasjement gjennom åpen utforskning

Charitonos et al.<sup>115</sup> skriver om elevgrupper som forholder seg til utstillinger som en kilde til *tweets*. Elevgruppene bruker brosjyrer med oppgaver og spørsmål som henviser til visse deler av utstillingen. Elevene ble ledet gjennom utstillingen og tweetet ut fra spørsmålene og oppgavene. De henvendte seg til hverandre på Twitter men fikk ikke særlig respons på tweetene sine av andre medelever. Charitonos et al mener at det var mindre synlig interaksjon mellom elevgruppene via Twitter.

Charitonos<sup>116</sup> skriver at det kan bli argumentert at på et primært nivå så kan sosiale medieverktøy bli brukt i museer for å engasjere elever til å delta og dele opplevelsene sine. Videre, passende bruk av Twitter brukt av elever viser at integrering av sosiale medier i læringsaktiviteter ikke leder til at elevene misbruker dem, som en del “mediaskeptikere” i utdanningssektoren hevder.<sup>117</sup> I Charitonos artikkel og i analysen skriver hun at bruk av Twitter forbedret elevenes inntrykk, deltakelse og begeistring under hele turen.<sup>118</sup>

## 2.6. Sosiokulturelt perspektiv på formidling

Mitt teoretiske utgangspunkt for studien er sosiokulturell læringsteori. Den typen teori gir godt grunnlag for å studere interaksjon mellom elever og mellom elever og artefakter. Artefakter kan være språklige eller/ og fysiske verktøy som brukes i samhandling med hverandre og omgivelsene, for eksempel datamaskiner/ iPads. Begrepet mediering er sentralt

---

<sup>114</sup> Ibid, 2011.

<sup>115</sup> Charitonos et al., 2012a

<sup>116</sup> Charitonos, 2011: 17.

<sup>117</sup> Charitonos, 2011: 17.

<sup>118</sup> Charitonos, 2011: 19.

fordi det går ut på at mennesker bevisst og ubevisst benytter artefakter for å tolke og håndtere verden rundt.<sup>119</sup>

Sosiokulturelt perspektiv har sitt teoretiske fundament fra ideene til Vygotsky og etterfølgere, og kalles kultur-historisk psykologi.<sup>120</sup> Vygotsky brukte sjeldent begrepet “sosiokulturell”, han og hans etterfølgere brukte “sosiohistorisk” eller kulturhistorisk tilnærming. Man kan bruke begrepene “kulturhistorisk” og “sosiohistorisk” når det refereres til arven fra Vygotsky, Leont’ev, Luria og andre sovjetiske psykologer.

Mange studier viste at konteksten hadde mye å si i menneskets utvikling, handling og læring.<sup>121</sup> Olga Dysthe forklarer begrepet “kontekst” ut fra et sosiokulturelt perspektiv på følgende måte: “Det latinske ordet “contextere” betyr å veve saman, og karakteristisk for ei sosiokulturell forståing av kontekst er at alle deler er intergrerte, vevde saman, og læringa inngår i denne veven.”<sup>122</sup> Det å inkludere konteksten i studiene ble derfor viktig i forskningen av menneskelig utvikling i slutten av 70- og begynnelsen av 80-årene.

I løpet av 90-tallet fikk det sosiokulturelle perspektivet mer oppmerksomhet på grunn av kritikk rettet mot det kognitive perspektivet og dets fokus på individet. Det sosiokulturelle perspektivet fremstår i følge Dysthe som en retning innenfor psykologisk og pedagogiske forskning, hun skriver at den er dels presentert som alternativ til og dels som en videreutvikling av kognitive teoritradisjoner.<sup>123</sup>

Det sosiokulturelle eller situerte perspektiv på læring har ikke før de siste tiårene fått gjennomslag i pedagogikken. Dette perspektivet på kunnskap og læring har eksistert i lang tid, men har ikke hatt en fremtredene plass. Når man benytter begrepene “sosiokulturelt perspektiv” er dette fordi det ikke finnes noen “sosiokulturell læringsteori”, men ulike retninger og ulike vektlegginger<sup>124</sup>. Dette perspektivet er en kombinasjon av teorier utviklet av John Dewey (1859-1952) og John Herbert Mead (1863-1931), og den kulturhistoriske tradisjonen fra Lev S. Vygotsky (1896–1934) med flere<sup>125</sup>. Perspektivet bygger også på elementer fra kognitiv og konstruktivistisk læringsteori.

Situert læring vil si at det fokuseres spesielt på læringskonteksten<sup>126</sup>. De sosiokulturelle teoretikerne hevdet at de fysiske og sosiale kontekstene der kognisjonenene skjer

---

<sup>119</sup>Säljö, Roger 2001 *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk; Wertsch, J. 1991 *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.

<sup>120</sup>Wertsch, J. V, del Río, P. & Alvarez, A. 1995 *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>121</sup>Falk and Dierking, 2008.

<sup>122</sup>Dysthe, Olga “Dialog, samspel og læring” Abstrakt forlag, 2001: 43.

<sup>123</sup>Ibid.

<sup>124</sup>Ibid, 2001:34.

<sup>125</sup>Ibid.

<sup>126</sup>Ibid, 2001: 44.

er en integrert del av aktiviteten og at aktiviteten er en integrert del av den læringen som skjer<sup>127</sup>. Når man skal analysere menneskelig aktivitet, må man derfor ikke bare undersøke de aktivitetene som mennesker engasjerer seg i, men hvem de er, hvilke mål og hvilke intensjoner de har, hvilke ting eller produkt som kommer ut av aktiviteten, de reglene og normene som styrer aktiviteten, og den større samfunnsmessige og historiske sammenhengen den skjer i. Et eksempel på viktigheten av situert læring kan man for eksempel se ved at mange tror de kan kjøre bil ved å bare ha lest teori. Men setter de seg inn i en bil, så kommer det tydelig frem at dette ikke går. Alene er ikke teorien nok, den må kombineres med aktivitet og settes inn i en kontekst.

Sosiale medier tilfører en ekstra kontekst ved at de på forskjellige måter supplerer med virtuelle kontekster eller medierte virkeligheter, altså med et ekstra lag – og det er dette ekstra laget som på sett og vis er både en utfordring og en mulighet. Innenfor høyere utdanning snakkes det om den nye generasjonen studenter som entrer utdanningsinstitusjonene, de som er født og oppvokst med sosiale medier. Selv om det er klart at ikke alle ungdommer har samme ferdigheter og kompetanse i det digitale – er et av argumentene at utdanningsinstitusjonene bør bære istand til å imøtekomme den forventningen til læring og tilgang til kunnskap som denne generasjonen tar med seg. Ifølge dette synet er det digitale en kontekst som har både sosiokulturelle, fysiske og personlige aspekter – og unge museumsbesøkende kommer til museet med den digitale konteksten som en del av læringsformen. Den digitale konteksten og de digitale mediene i bruk under museumsbesøk medierer på den måten tolkningen som foregår på forskjellige vis.

I sosiokulturell teori hevdes det at språket er redskap til tenkning, og at kunnskap konstrueres i kontekst med språk og kultur<sup>128</sup>. I kulturstudier og samfunnsvitenskap kan dette relateres til den språklige vendingen hvor språket sees på som et symbolsk medium som mening og kunnskap blir konstruert gjennom<sup>129</sup>. Dette vil si at ifølge den sosiokulturelle teorien er kunnskap og læring avhengig av språk, for forståelse og kontekst for læringen. Språklig dialog og praktiske oppgaver er ifølge sosiokulturell teori å regne som aktiviteter. En “aktivitet” innebærer en handling, og mens en praktisk aktivitet innebærer fysisk (sam)handling<sup>130</sup>, så innebærer en dialog en språklig (sam)handling. Altså at dialog er

---

<sup>127</sup> Ibid, 2001: 43.

<sup>128</sup> Imsen, Gunn *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget. 2005: 253-257, 265.

<sup>129</sup> Barker, Chris *Cultural studies. Theory and practice*. London: Sage. 2000: 66.

<sup>130</sup> Hooper-Greenhill mener at skal man lære noe må man interagere på en meningsfull måte med den nye informasjonen hvis den skal kunne bli en del av kunnskapsreportoaret. Istedenfor å bruke interagere, kan man bruke samhandling. Det vil si at publikum må være handlende og aktive for å lære noe på et museum. Hooper-Greenhill, Eileen *Museums and the interpretation of visual culture*. London: Routledge, 2000:7.



aktivitet og aktivitet er dialog. Mikhail Bakhtin som Vygotsky, sier at det er vi, og ikke jeg, som gjennom dialogisk interaksjon skaper mening<sup>131</sup>.

Det er miljøet rundt den lærende, som i stor grad medierer meningsdannelse. Det dreier seg da om ytre motivasjon. Dysthe<sup>132</sup> fremhever at synet på læring og kunnskap i de sosiale kontekstene vi beveger oss i, er svært avgjørende for vår motivasjon for læring. Forventning ut i fra et sosiokulturelt perspektiv går på forventning fra miljøet rundt til den enkeltes prestasjoner. Det blir derfor viktig å skape trygge rammer rundt læringssituasjonen, der elevene føler at de kan noe, og kan bidra med noe til de andre. Læring foregår ikke som en individuell konstruksjonsprosess, men snarere som en felles kunnskapsproduksjonsprosess. Dysthe<sup>133</sup> fastholder at mening, kunnskap og forståelse etter dette synet skapes mellom mennesker i ulike kommunikasjonsprosesser.

Læring skjer i sosiale kontekster eller, som Olga Dysthe sier det: *“kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar”*<sup>134</sup>. Ut i fra dette er deltaking i praksisfellesskap der læring skjer en helt grunnleggende forutsetning for å lære. Kunnskapen er også situert, dette står i motsetning til et tradisjonelt syn på læring hvor læring skjer ved hjelp av overføring av kunnskap, der konteksten og det sosiale har hatt mindre å si.

Når Olga Dysthe omtaler det sosiokulturelle perspektivet på læring organiserer hun det ved hjelp av seks sentrale aspekt:

- Læring er situert
- Læring er grunnleggende sosial
- Læring er distribuert
- Læring er mediert
- Språket er sentralt i læringsprosessen
- Læring er deltaking i praksisfellesskap

Sosial læring kan forstås ut fra den historiske og kulturelle sammenhengen som enkeltmennesket er en del av, eller knyttes til relasjonelle forhold til andre mennesker og interaksjonen mellom dem<sup>135</sup>; for eksempel aktivitet, deltakelse og medvirkning. Sosial læring

---

<sup>131</sup> Dysthe, Olga Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I: O. Dysthe, N. Bernhardt og L. Esbjørn, *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Oslo: Fagbokforlaget, 2012: 50.

Vygotsky, L. 1978. *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press

<sup>132</sup> Dysthe, 2001:40.

<sup>133</sup> Ibid, 2001:52.

<sup>134</sup> Ibid, 2001:42.

<sup>135</sup> Ibid.

som deltakende kunnskapskonstruksjon betyr at vekten blir lagt på det sosiale og kulturelle fellesskapet, og ikke ensidig på individet.

Mediert læring innebærer at menneskelig handling skjer i sammenheng med de historisk og kulturelt utviklede artefaktene – som for eksempel sosiale og digitale medier. Mediert læring eller formidling ble innført i pedagogisk tenkning av Vygotsky. “Mediering” forklarer hvordan menneskets mentale funksjoner er forbundet med de ytre sosiale situasjonene. Det er og et sentralt begrep innenfor det sosiokulturelle perspektivet. Mediering kommer fra det tyske ordet “Vermittlung” som betyr å formidle, og antyder at mennesket ikke står i direkte, umiddelbar og ufortolket kontakt med omverdenen. Tvert imot håndterer vi den ved hjelp av forskjellige fysiske og intellektuelle redskaper som utgjør integrerte deler av våre sosiale praksiser, skriver Säljö.<sup>136</sup> Måten vi forstår verden på avhenger av de sosiale og kulturelle rammene vi lever innenfor. Ved å være knyttet til artefakter rundt oss, er også disse med på å påvirke vårt perspektiv på omgivelsene. Samspill med ulike medierende artefakter vil gi ulike erfaringer og dermed også forskjellig utvikling av kognitive prosesser. Dette fremstår som en kontrast til de kognitivistiske tankene om at alle menneskers mentale prosesser utvikles likt.<sup>137</sup>

Ulike uttrykk blir brukt for disse redskapene. Vygotsky brukte uttrykket “psykologiske redskaper”. Säljö benyttet uttrykkene “intellektuelle”, “språklige” eller “psykologiske” redskaper. I “Læring i praksis” lanserte Säljö en fellesbetegnelse på dette, nemlig “dirskursive redskaper”. Samspillet vårt med disse redskapene er sentralt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling.<sup>138</sup> Hvis vi ser oss rundt, har vi gjort oss helt avhengige av ulike redskaper. Disse redskapene hjelper oss med å løse problemer og gjør hverdagen enklere. Skal vi forstå hvordan mennesker benytter kognitive ressurser, hvordan de lærer og mestrer situasjoner, kan vi ikke se bort fra at vi fungerer i samspill med artefakter; at vi håndterer situasjoner gjennom å ta i bruk fysiske og intellektuelle redskaper.<sup>139</sup> De intellektuelle redskapene hjelper oss med å håndtere hverdagen i praktiske sammenhenger, et eksempel på dette er at vi benytter oss av å regne for å kunne holde styr på økonomien. De fysiske redskapene fungerer på en liknende måte men kommer i form av datamaskiner, telefoner, fax osv. Datamaskinen er et sentralt verktøy når det gjelder at læring blir mediert gjennom forskjellige naturlige verktøy. Vi medierer kunnskap ved å benytte datamaskin til å publisere oppgaver. Derfor utveksler vi vår kunnskap både ved hjelp av datamaskinen, der vi deler og lærer av hverandre, og i sosial samhandling der vi bruker språket. Verktøyet har også gitt oss muligheter til å kommunisere

---

<sup>136</sup> Säljö 2001:83.

<sup>137</sup> Dysthe, 2001:46.

<sup>138</sup> Säljö, 2001:76

<sup>139</sup> Säljö, 2001:78.

med hverandre ved hjelp av chat og mail. Innebygd i disse fysiske redskapene ligger det en kombinasjon av fysiske materialer og intellektuelle innsikter, kunnskap og begreper. Disse artefaktene virker ikke bare på oss, men virker også tilbake på artefaktene ved å tilpasse og videreutvikle dem. I følge det sosiokulturelle perspektivet har det foregått til alle tider, her går det tydelig frem at kunnskapen til våre forfedre medieres via artefakter.

I følge Dysthe var det spesielt Vygotsky og Bakhtin som var opptatt av språkets betydning i læreprosessen. Verken Mead eller Dewey utviklet teorier om språkets rolle i læringssamspillet.

Det at læring er et grunnleggende sosialt fenomen er kjernen i et sosiokulturelt perspektiv, og Wegner og Lave hevder, i følge Olga Dysthe, at læringsforskning har ignorert at dette er et faktum. Dette synet deler Vygotsky, der han vektlegger at læring skjer primært gjennom å delta i praksisfelleskap.<sup>140</sup> Han så på læring og utvikling som et resultat av samspill, først og fremst sosialt samspill, slik at eleven gjennom bruk kan tilegne seg de redskapene som ligger i språket.<sup>141</sup> Når læring skjer ved å delta, betyr det at læringen blir fremmet av at de som deltar, har ulike kunnskaper og evner.<sup>142</sup> For å oppnå læring i et praksisfelleskap må man derfor være deltagende eller handlende, man lærer ikke ved å være passiv i et sosialt felleskap. Eller som Olga Dysthe sier det; *“Vi lærer gjennom handlingsfelleskap, gjennom å delta som handlende menneske saman med andre”*.<sup>143</sup> Fra et sosiokulturelt perspektiv kan sosiale, digitale og mobile ressurser i museene bli sett på som en forståelse der identitet, motivasjon og læring er sterkt knyttet til hverandre. Museer kan innlemme apper i ungdomsprogrammer som oppmuntrer unge til å lære, dele og diskutere kunstverk som de ser når de går gjennom museet. Studier viser at unge mennesker kan finne bruken av slike apper tiltalende, men også interessen av å mestre både teknologi og innhold bør ikke tas for gitt. Man kan støtte seg på etablerte praksiser og pedagogiske tilnærminger, for eksempel ved bruk av oppgaver.<sup>144</sup>

I min oppgave fokuseres det på hvordan dialog, semiotiske ressurser i konteksten og sosiale medier medierer unge menneskers meningsdannelse. Meningsdanning og mediering

---

<sup>140</sup> Dysthe, 2001:47.

<sup>141</sup> Imsen, 1998:161.

<sup>142</sup> Dysthe, 2001:47

<sup>143</sup> Ibid, 2001.

<sup>144</sup> Pierroux, Palmyre and Sten Ludvigsen 2013 Communication Interrupted. Textual Practices and Digital Interactives in Art Museums. I: *Drotner, Kirsten and Kim Christian Schrøder*. Introduction. Museum Communication and Social Media. The Connected Museum. Taylor & Francis.

gjennom teknologibruk gir kollektiv kunnskap.<sup>145</sup> De digitale verktøyene blir et samarbeidende element i relasjon med deltakere i en gruppe.

For å kunne analysere meningsdannelse er det viktig å identifisere hvordan og på hvilke måter kunst- og kunsthistoriske begreper blir tatt opp i deres interaksjoner. Derfor bruker jeg følgende analytiske begreper, som definert av van de Sande & Greeno<sup>146</sup> om hvordan man kan forstå elevaktiviteter. Begrepene er “conceptual framing”, “alignment of conceptual framing”, “positional framing”, “source”, og “listener”.

*Conceptual framing* refererer til måten elever organiserer informasjon (innen et kunnskapsområde) når de arbeider med et problem. Man bruker begrepet til å analysere hvilke aspekter som er i forgrunnen og hvilke aspekter som er i bakgrunnen.

*Alignment of conceptual framing* refererer til hvilken grad elevenes “conceptual framing” stemmer overens, siden “alignment of conceptual framing” betraktes som en betingelse for å oppnå felles forståelse.<sup>147</sup> Dette er bygget opp gjennom elevenes interaksjon og samtaler seg imellom. *Positional framing* på den andre siden, refererer til måten eleven relaterer til hverandre i interaksjon, spesielt når det gjelder deres forskjellige bidrag til gruppens aktivitet. Begrepet “positional framing” er nært knyttet til begrepene “source” og “listener”. Man bruker begrepet “source” for å referere til en person eller et objekt som gir nødvendig informasjon for en annen person for å kunne forstå det som taes opp, og man bruker begrepet “listener” for å referere til den personen som prøver å tolke kilden med hensikt av å oppnå felles forståelse.<sup>148</sup>

I denne studien bruker jeg betegnelsen *framing*<sup>149</sup> som er en del av det sosiokulturelle perspektiv, og de begreper som er definert ovenfor fungerer som analytiske verktøy for å forstå hva som står på spill i den sosiale interaksjonen når elevene forsøker å få kunsthistorisk kunnskap om Munch.

---

<sup>145</sup> Stahl, Gerry 2006 *Group Cognition : Computer Support for Building Collaborative Knowledge*. Massachusetts Institute of Technology: MIT Press.

<sup>146</sup> van de Sande, Carla C. & James G. Greeno 2012 *Achieving Alignment of Perspectival Framings in Problem-Solving Discourse*. URL:[http://www.lrdc.pitt.edu/bov/documents/greeno\\_achievingalignmentofperspectivalframings\\_041612.pdf](http://www.lrdc.pitt.edu/bov/documents/greeno_achievingalignmentofperspectivalframings_041612.pdf)

<sup>147</sup> Ibid., 2012.

<sup>148</sup> Oversatt av meg.

<sup>149</sup> Framing er et element innenfor multimodal komposisjon. Uttrykket ble introdusert som en del av konteksten i visuell kommunikasjon av Kress og van Leeuwen. De mente at “framing” var en frakobling av elementer i visuell komposisjon, for eksempel innramming av bilder eller tekst, tekstbokser, eller det omvendte – hvordan elementer i en komposisjon er visuelt koblet til hverandre nettopp gjennom at de ikke er frakoblet. Framing kan gjøre enkelte deler av teksten mer sammenkoblet til bilder enn andre deler. Van Leeuwen kaller dette for “integration” og han skiller mellom “pictorial integration” og “textual integration”. Førstnevnte er tekst integrert i bilde, sistnevnte er bilde integrert i tekst. Et eksempel er undertekst til bilder. Kress, G. & Van Leeuwen, T., 1996 *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

## 2.7. Multimodalitet og semiotiske ressurser

Et “semiotisk samfunn” vil si at man er i stand til å håndtere, tolke, bearbeide og anvende semiotiske ressurser<sup>150</sup> i kommunikasjon med andre og at dette er avgjørende for å klare seg gjennom oppvekst, yrker og samfunnsniv. <sup>151</sup> Sosialemiotikken tar utgangspunkt i at man skaper, konstruerer og forhandler om mening gjennom forskjellige språklige prosesser. <sup>152</sup> Gjennom bruken av semiotiske ressurser og modaliteter slik som tekst, lyd, bilde, bevegelse eller grafikk kan meningsskaping i en tekst forgå. <sup>153</sup>

Multimodalitet er en term som betyr “på mange måter”, og er en måte å skape mening på. En ressurs for kommunikasjon. En multimodal tekst er en tekst som har tatt i bruk forskjellige måter for å snakke til oss på. I det siste tiåret har multimodalitet fått stor oppmerksomhet innen den språkvitenskapelige og semiotiske forskningen. <sup>154</sup> I motsetning til idéen om “monomodalitet” som lenge har satt sitt preg på skole og akademia, hvor kommunikasjon har blitt behandlet som del av et tegnsystem, står mulitimodalitet. De kommunikasjonsformene vi har i dag, spesielt som følge av utviklingen innen web-teknologi, har fått frem en bevissthet om at forskjellige typer av tegnsystemer virker sammen i kommunikasjon. Sosialemiotikerne Theo van Leeuwen og Gunther Kress har vært sentrale teoriutviklere for den multimodale teorien.

*Mode* som er et engelsk ord, betyr *måte* og det er det ordet som kjernen i begrepet *modalitet*. I henhold til analysen jeg gjør, er det uttalte språket en mode av samhandling mellom elever, sosiale medier og informasjon. Modalitet er en sosialt skapt og kulturgitt ressurs for meningsskaping, sier Kress<sup>155</sup>. Eksempler på modaliteter som blir brukt i kommunikasjon og representasjon er bilder/ levende bilder, tekst, musikk, lyd, gester og layout.

---

<sup>150</sup> Både det som stilles ut og det som stiller ut er semiotiske ressurser som stilles til disposisjon for besøkere, og som besøkere gjør bruk av etter eget valg og på egne forutsentninger. Solhjell, Dag Bokanmeldelse av Eva Insulander: Tinget, rummet, besøkere. Om meningsskapende på museum. I: Nordisk Museologi. Nr. 1, 2011.

<sup>151</sup> Kress, G. 2003 *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge; Jewitt, C. 2009 *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge; Østerud, S. & Skogseth, E.G. (red.) 2008 *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier*. [Oslo]: Cappelen akademisk forlag; Lundby, K. (red.) 2008 *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in New Media*. New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien: Peter Lang; Buckingham, D. 2003 *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2007 *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge, MA: MIT Press.

<sup>152</sup> Halliday, M. A. K. 1978 *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

<sup>153</sup> Kress, G. & van Leeuwen, T. 2001 *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold

<sup>154</sup> Ordet *semiotikk* kommer fra gresk *semion* som betyr *tegn* eller i medisinsk språk *symptom*.

<sup>155</sup> Kress, G. 2009 What is mode?. I: C. Jewitt (E.d.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 54-67). London: Routledge.

Løvland<sup>156</sup> definerer multimodalitet<sup>157</sup> som samspill mellom forskjellige uttrykksmåter<sup>158</sup> i en sammensatt tekst, og modalitet som “klasser av uttrykksmåter (semiotiske ressurser) som ligner hverandre og som skaper mening i en gitt situasjon (for eksempel fotografi, musikk og tekst)”. Begrepet multimodalitet vil, når man bruker ordet *multi*, som betyr flere, referere til bruk av flere modaliteter i ett og samme meningsskapende produkt. Det kan være problematisk å skille begrepene semiotisk ressurs og modalitet fra hverandre. Det kan noen ganger virke som om begrepet modalitet tar inn flere semiotiske ressurser, og andre ganger brukes modalitet og semiotisk ressurs mer eller mindre synonymt.

Martin Engebretsen, som er professor i språk og kommunikasjon, mener at begrepet modalitet er mer en allmenn betegnelse for en klasse eller en gruppe av semiotiske ressurser. Dette viser han ved et eksempel – en håndbevegelse eller et håndtrykk kan i en kommunikasjonssituasjon defineres som en semiotisk ressurs<sup>159</sup>, men håndbevegelsen og håndtrykket inngår i en modalitet som gester. Modalitet, forklarer Engebretsen<sup>160</sup>, betegner en klasse av semiotiske ressurser som gjennom langvarig bruk har fått visse forutsigbare meningspotensialer, men at i praksis benyttes modalitet og semiotiske ressurser ofte som synonyme begreper. Modaliteter opptrer sjeldent alene i kommunikasjon.

Kress og Jewitt<sup>161</sup> argumenterer at det ikke finnes noen monomodal kommunikasjon. De legger begge vekt på at en multimodal tilnærming til læring starter fra en teoretisk posisjon som behandler alle modaliteter som like betydningsfulle for kommunikasjon og meningsformidling. I en kommunikasjonssituasjon er det alltid mange modaliteter som er involvert, og disse modalitetene vil totalt representere viktige meninger i det fullstendige budskapet. Begrepet funksjonell tyngde er midtpunktet, og sier noe om hvor stor del av informasjonen i en multimodal tekst som ligger i de forskjellige modalitetene<sup>162</sup>. Forskjellige synsvinkler av meningsinnholdet blir formidlet på forskjellige måter av de forskjellige modalitetene. Alle modalitetene bærer med seg en del av meningen, er et eksempel på en del av det totale meningsinnholdet som formidles<sup>163</sup>.

---

<sup>156</sup> Løvland, A. 2006 Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping. (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Agder). Løvland, A. 2007 *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget. Løvland, A. 2010 Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om Læsing*, 7, 1-5. URL: <http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Anne-Lovland.pdf>

<sup>157</sup> Løvland, 2007: 146.

<sup>158</sup> eller modaliteter

<sup>159</sup> Engebretsen, Martin. Skrift, bilde, lyd: analyse av sammensatte tekster. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS, 2010: 20.

<sup>160</sup> Ibid, 2010: 20.

<sup>161</sup> Kress, G. & Jewitt, C. (Red.). 2003 *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.

<sup>162</sup> Kress, 2003.

<sup>163</sup> Kress & Jewitt, 2003: 2-3.

Tradisjonelt har skrift og verbalspråket vært dominerende semiotiske uttrykksformer i skolen<sup>164</sup>. Vi trenger en helhetlig forståelse av språklige kommunikasjonsprosesser der visuelle tekstuttrykk må inbefattes, argumenterer Gunther Kress<sup>165</sup>.

Johanne Floris skriver i “Unge i dialog med kunstmuseerne? En empirisk undersøgelse<sup>166</sup>” at for at unge skal fanges opp av kunstmuseer må kunstmuseene benytte seg mer av sosiale medier, og være flinkere til å bruke dialog.

I min studie er multimodalitet og semiotiske ressurser viktig fordi jeg skal bruke det til å se på den komplekse settingen som elevene møter når de setter seg ned ved twitterbordet, og har mange forskjellige typer ressurser som de må forholde seg til.

## 2.8. Dialog og dialogisme

Dialog- og dialogismebegrepet blir sett i sammenheng med filosofen Mikhail Bakhtin og de begrepene han uttrykte i *The dialogic Imagination* (1934-5)<sup>167</sup>. Han mente at all litteratur fungerer i dialog med tidligere utgitte verker og likeså som kommende verker. Kronologien i utgivelsesdatoene er ikke avgjørende for om et verk vil påvirke et annet, men en ny utgivelse vil påvirke et tidligere verk og endre dets natur. Bakhtin mente at dette prinsippet gjaldt alle ytringer. For å forstå en ytring må den tolkes ut fra sin kontekst som et ledd i en kjede av ytringer, mener Bakhtin.<sup>168</sup> Alle ytringer har i hvert fall to stemmer, stemmen til den som ytrer og stemmen til den som lytter. I tillegg må man se på en ytring som en reaksjon på noe som allerede har vært sagt og som kan forventes å bli sagt. Enhver ytring er farget av tidligere og fremtidige ytringer, mente Bakhtin. Et annet viktig begrep er *adressivitet*. Bakhtin mente at i all dialog svares det på tidligere ytringer og man forholder seg aktivt til mulige reaksjoner i etterkant. Adressiviteten i ytringene gjør at man kan ha en meningsfylt dialog.<sup>169</sup> Selv om Bakhtin ikke brukte begrepet selv, hevder Slattelid<sup>170</sup> at det er “dialogisme” eller prinsippet om dialogisitet som har blitt stående som kjernebegrepet i Bakhtins verk.

---

<sup>164</sup> Tønnesen, E. S. 2003 Barndom, mediemodernitet og skolekultur. I: Ivar Selmer-Olsen og Svein Sando: *Mediebarndommen*, artikkelsamling basert på en konferanse i Trondheim 27.-28. mars 2003. Trondheim: Dronning Mauds minne. Høgskole for førskolelærerutdanningen. s. 33-51.

<sup>165</sup> Kress, 2003.

<sup>166</sup> Floris, Johanne 2011 Unge i dialog med kunstmuseerne? En empirisk undersøgelse. I: *Det interaktive museum*. (red.) Kirsten Drotner, Christina Papsø Weber, Berit Anne Larsen, Anne Sophie Warberg Løssing. Samfundslitteratur.

<sup>167</sup> Bakhtin, M.M. 1981 *The Dialogic Imagination*. Four Essays.

URL:<http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/bakhtin.pdf>

<sup>168</sup> Bakhtin, M. 1998 *Spørsmålet om talegenrane* (R.T. Slaattelid, oversett.). Bergen: Ariadne forlag. (Original publisert i 1979.)

<sup>169</sup> Bakhtin, M. *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, overs.). Oslo: Pensumtjeneste. 2005: 43.

<sup>170</sup> Bakhtin, 1998: 48.

For Mikhail Bakhtin bærer interaksjon med seg stemmer fra fortid og nåtid, og dialog er en måte å få tilgang til verden på:

*“To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth. In this dialogue a person participates wholly and throughout his whole life: with his eyes, lips, hands soul, spirit, with his whole body and deeds. He invests his entire self in discourse, and the discourse enters into the dialogic fabric of human life, into the world symposium”<sup>171</sup>.*

Dialog i bakhtinsk forstand, er en rød tråd som går gjennom de fem bærende grunnelementene; analyseenhet, flerstemmighet, historisk utvikling, indre spenninger, læring og utvikling, som ifølge Engeström karakteriserer virksamhetssystemet.<sup>172</sup> Ordet “dialog” er mangetydig. Per Linell<sup>173</sup> viser til tre forskjellige betydninger av ordet “dialog”. Den første er dagligtalende *deskriptive* bruk av ordet, primært som muntlig, ansikt-til-ansikt samtaler mellom to (eller flere) personer. Dialog kommer fra gresk “logos” som betyr tale eller ord, og “dia” som mange tror betyr “to”, men som egentlig betyr gjennom, mellom eller tvers over. Den andre betydningen av dialog er *normativ* og brukes om dialog med visse kvaliteter som gjerne inkluderer symmetri mellom deltakerne, evne til å lytte, være empatisk og åpen for andres argument og vilje til å forandre standpunkt. Denne dialogen vektlegger konsensus og enighet som mål og har særlig blitt teoretisert av Jürgen Habermas, men er også implisitt i mange andre tilnærminger til dialog. Den tredje betydningen er *teoretisk rammeverk* og blir ofte kalt “dialogisme”. Her er en mer abstrakt og omfattende betydning av dialog som refererer til dialogiske teorier om menneskelig meningsskaping, semiotisk praksis, interaksjon, tenking eller kommunikasjon. Ifølge Mikhail Bakhtin har all forståelse dialogisk karakter og betydningen konstrueres gjennom dialog. For eksempel har ord flere betydninger, og tolkningen av dem skjer gjennom dialogen<sup>174</sup>. Forståelse og meningsskaping er nøkkelord i dialogismen.<sup>175</sup>

Bakhtin så på ytringer som analyseenheter og som den grunnleggende form for verbal kommunikasjon. Ytringene kan være alt fra ett ord til en kort replikk til en lang tekst. Det er rolleskiftet under dialogen som markerer skillet mellom de ulike ytringene. Når en analyserer en ytring kommer den personlige stemmen til den som snakker frem.

---

<sup>171</sup> Bakhtin M.M. *Problems of Dostoyevsky's Poetics*. Volume 8 of Theory and History of Literature, 8 Series. University of Minnesota Press. 1984: 293.

<sup>172</sup> Engeström, Y. 2001 Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1) 133–156.

<sup>173</sup> Linell, P. 2009 *Rethinking language, mind and world dialogically*. Charlotte. NC: Information Age Publishing.

<sup>174</sup> Bakhtin i Barker, 2000:72.

<sup>175</sup> Dysthe, O. & Igland, M-A. Vygotskij og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s 73 – 90). Oslo: abstrakt forlag. 2001: 112.



Bakhtin sier at det ikke er jeg, men vi som skaper mening.<sup>176</sup> Først når vi kommuniserer med noen oppstår mening. Når vi snakker og når vi skriver så uttrykker vi oss, ytringen vår rettes mot noen og slik oppstår mening. Responsen fra den andre skaper grunnlaget for forståelsen. Både forståelse og respons er direkte knyttet til hverandre og er gjensidig avhengig av hverandre. Mening skapes i møtet mellom ulike stemmer, men kan ikke overføres fra en sender til en mottaker. Mottakeren vil oppfattes som en passiv tilhører i en slik kommunikasjonsmodell. Personen som snakker innehar den aktive rollen og det er vesentlig for forståelsen at mottakeren aktivt mottar budskapet i form av en eller annen reaksjon – ellers oppnås ingen forståelse og mening. Mening og forståelse skapes ikke av hvert enkelt individ men i det sosiokulturelle miljøet man befinner seg i og kommuniserer med hverandre. Ei heller skapes mening og forståelse under en enveiskommunikasjon, men snarere i en likeverdig dialog.<sup>177</sup>

Et dialogisk perspektiv kan bidra til å forstå hvordan mening skapes innen mange fagområder – språk, kommunikasjonsteknologi og nye medier. Perspektivet kan sammenfattes i begrepet dialogisme.<sup>178</sup>

Olga Dysthe, med utgangspunkt i Bakhtin, forener et eksistensielt og et situert syn på dialog. Hun bruker begrepet dialogisme om en samspillorientert kunnskapsteoretisk tilnærming til språkbruk og psyke.<sup>179</sup>

Anne Eriksen skriver at dialogbegrepet har blitt knyttet opp mot samfunnsminne og møtested.<sup>180</sup> For at et museum skal kunne frembringe en god dialog, må museene være et møtested for alle som søker kunnskap, opplevelser og utfordringer på det feltet som gjelder materielle levninger av alle slag<sup>181</sup>.

## 2.9. Oppsummering

I sosiokulturelle studier er det konkret handling som studeres, det som er en synlig handling og produkter av handling blir utgangspunktet for analyse. Samtidig har man en bevissthet om

---

<sup>176</sup> Dysthe, 2012: 58.

<sup>177</sup> Bakhtin, 1981.

<sup>178</sup> Dysthe, Olga 1997 Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar. I:

Evensen, L.S. and Hoel, T.L. (red.), *Skriveteorier og skrivepraksis*, 45-77. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag;

Holquist, M. 1990. *Dialogism. Bakhtin and his world*. London and New York: Routledge; Linell, P. 1998. *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing; Rommetveit, R.

1999 Om dialogisme og vitenskapelig disiplinert diskurs- og samtaleanalyse. Dialogen som kommunikasjons- og samlivsform. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 17, 15-40.

<sup>179</sup> Dysthe, 1997.

<sup>180</sup> Eriksen, Anne. Museum. En kulturhistorie. Pax Forlag A/S, Oslo. 2009: 221.

<sup>181</sup> Ibid, 2009.

at det indre hos individet som tanker og erfaringer er til stede og former handlingen. I sosiokulturell forskning skal en se et likevektig forhold i enheten som studeres. Det er alltid flere medierende enheter parallelt og inngående i hverandre. For forskningen må en likevel velge ut de enhetene som er av interesse og det avgjørende er at elementene i disse utvalgte enhetene sees som dialektisk interagerende forhold.

I dette kapitlet har jeg satt det teoretiske rammeverket for hvordan jeg skal studere og analysere meningsdannelse ved bruk av formidlingsverktøy. Jeg har her blant annet sett på multimodalitet og dialog.

### Kapittel 3.Forskningsdesign og metode

Språket er ansett som det viktigste redskapet for å skape handlinger og praksiser, og som det viktigste redskapet som formidler av tenkning og resonnering. I det sosiokulturelle perspektivet har språket en sentral rolle. Forskjellige deltakere interagerer med hverandre som en sosial prosess der en hver uttalelse danner et grunnlag for den neste og rammer inn hvordan handlinger forstås. En dialog representerer en sosial praksis hvor aktørene samhandler og kommuniserer. Ord og begreper får interesse når de sees i sammenheng med den konteksten de brukes i. Språket har et åpent potensial som oppstår i et dialogisk samspill mellom mennesker, og derfor kan man ikke oppnå en identitisk, komplett delt forståelse for et begrep. Dialogen skal åpne opp for en forståelse for alle potensielle handlemåter i stedet for å overføre en ferdig mening og forståelse for noe. Jeg er opptatt av å forstå og tolke interaksjon og dette er best sikret ved en kvalitativ metode. Denne metoden vil jeg ta for meg først i dette kapitlet. Kvalitativ forskning innebærer å forske på enkeltfenomener for å søke å trekke ut kunnskap som kan være relevant utover den aktuelle forskningen og avdekke eventuelle nye spørsmål som er verdt å undersøke nærmere.

Det empiriske materialet vil bli beskrevet. Det skal nevnes at jeg selv ikke har vært en del av det prosjektet som jeg legger frem her. Jeg har kun forholdt meg til datamateriale som var tilgjengelig. Datamaterialet var blant annet videoopptak av forskningsobjekter. Jeg har med disse forskjellige elementene fordi de er det jeg bruker for å få et resultat i caset mitt.

Videre i kapitlet vil jeg beskrive analytisk perspektiv og interaksjonsanalyse. Interaksjonsanalyse legger vekt på samtaler, på ikke-verbal interaksjon og på bruken av verktøy, og egner seg for å gjennomføre mikrostudier av praksiser i daglig interaksjon<sup>182</sup>. Interaksjonsanalyser muliggjør undersøkelser av samtaler mellom studenter og analysemetoden har dermed et dialogisk syn på meningsdannelse. Denne måten å tolke data på forenes med den sosiokulturelle tilnærmingen jeg legger til grunn for arbeidet. Når man bruker interaksjonsanalyse kan man fremstille hvordan elevene involverer seg i produktiv interaksjon. Interaksjonsanalyse er for meg både metode og analytisk perspektiv.

Videoopptak gjør det mulig å undersøke hva elevene benytter seg av i samarbeidet, interaksjonen i samtalene og vendingen i argumentene.<sup>183</sup> Jeg har benyttet videoopptak som

---

<sup>182</sup> Jordan, B. & Henderson, A. 1995, *Interaction Analysis: Foundations and Practice*, The journal of the learning sciences 4 (1), Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Palo Alto, Ca.

<sup>183</sup> Ibid, 1995.

har vært tilgjengelig via prosjektet, for å kunne etterstrebe interaksjonsdata og for å få presisjon i analysene. Videoopptak gjør at det er mulig å spille av videosekvensen flere ganger og til å analysere den. Videodata blir mange ganger karakterisert som naturlig fordi materialet avdekker interaksjon som handling i øyeblikket<sup>184</sup>. Når man bruker video i forskningsarbeid kan det gi en audiovisuell rekonstruksjon av sosiale hendelser.

Mot slutten av kapittelet vil jeg skrive om transkribering, da jeg i arbeidet mitt har transkribert en videosekvens som jeg fant relevant for de forskningsspørsmålene jeg har i problemstillingen min.

### 3. Kvalitativ metode

Innen forskning finnes det to typer forskningsstrategier som er basert på henholdsvis kvantitativ og kvalitativ metode. Hovedforskjellene mellom de to typene er at kvantitativ metode er basert på talldata og at virkeligheten beskrives ved hjelp av tabeller og tall, mens kvalitativ metode baserer seg på tekstdata og beskriver virkeligheten i form av en sammenhengende tekst.<sup>185</sup>

Kvalitativ forskningsmetode brukes for å undersøke og beskrive menneskers opplevelse og erfaringer. Det finnes foreskjellige måter å fremskaffe denne kunnskapen på. Kvalitativ metode er en fleksibel forskningsmetode, og det kan være utfordrende å sette seg inn i metoden.

Grimen<sup>186</sup> bruker intensive og ekstensive som begreper når han skiller mellom kvantitativ og kvalitativ metode. For eksempel har ekstensive forskningsopplegg mange enheter og få variabler, mens et intensivt opplegg har få enheter men mange variabler. Kvalitativ forskning må utifra dette beskrives som intensiv, fordi den sikter mot en forståelse i dybden og ikke i bredden.

Ifølge Ringdal<sup>187</sup> kjennetegnes kvalitativ metode ved at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger. Kvalitativ forskningstrategi er mange ganger induktiv og for å forstå situasjonen eller hvilke handlinger som utføres så må man sette seg inn i informantenes situasjon. Kvalitativ metode legger vekt på nærhet til det som skal studeres og forskningsobjektene skal studeres i sine naturlige omgivelser. Menneskene som er med i en

---

<sup>184</sup> Ibid, 1995.

<sup>185</sup> Ringdal, K. 2001 Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.

<sup>186</sup> Grimen, H. 2004 *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3 utg ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

<sup>187</sup> Ringdal, 2001.

studie er de som skaper sin virkelighet i den reelle situasjonen som det skal forskes på. I en kvalitativ studie er det deltakerens perspektiv som er i fokus.

Innen kvalitative forskningstradisjoner er et kjennetegn ved metodeutvikling en økende bruk av tekniske hjelpemidler.<sup>188</sup> Det som er gjort til objekt for økende forskningsmessig oppmerksomhet, er det ikke-verbale og det verbale språket.<sup>189</sup>

Fordi det språklige samspillet er komplekst har dette ført til at det bør være en nøyaktig gjengivelse av samspillet for å sikre forskningens kvalitet. Dette anses som en nødvendig forutsetning. Videoopptak er, som en konsekvens av dette, blitt en etablert metode i forskning der man studerer samtaler og samspill mellom mennesker.

### 3.1. Empiriske materiale: Case

Ut fra min problemstilling valgte jeg en kvalitativ tilnærming og et casestudie. Ifølge Yin<sup>190</sup> er et casestudie:

“... an empirical inquiry that investigate a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident”.

Betegnelsen *case* kommer fra det latinske ordet *casus*, og vektlegger betydningen av det enkelte tilfellet. Case ansees som kunstform, en støttedisiplin for “virkelig” vitenskap<sup>191</sup>, og er grundige studier av en eller noen få enheter. Case kan gi gode og innsiktsfulle studier.<sup>192</sup> Casestudier egner seg best til å svare på spørsmål angående hvordan noe skjer og oppleves, mer enn hvorfor noe skjer. I min undersøkelse er det å lære noe om hvordan elevene opplever bruken av læringsverktøyet en del av det som er interessant. Casestudiet som metode passer når undersøkelsen fordrer nærhet til aktivitet og person.

Bakgrunnen for mitt case og materiale var et forskningssamarbeid mellom InterMedia, UiO og Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design, som ble kalt “I Munchs verden”:

---

<sup>188</sup> Registrering og lagring av lyd- og bilde data. Tekst: De nasjonale forskningsetiske komiteene  
Sist oppdatert: 15. januar 2010 URL: [https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/7-Registrering-og-lagring-av-lyd--og-bildata-/](https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/7-Registrering-og-lagring-av-lyd--og-bildata/)

<sup>189</sup> Ibid, 2010.

<sup>190</sup> Yin, R. K., 2003 *Case study Research: Design and Methods* Newbury Park, CA: Sage

<sup>191</sup> Andersen, S., S., *Casestudier- forskningsstrategi, generalisering og forklaring* 2.utgave  
Bergen: Fagbokforlaget. 2013: 15.

<sup>192</sup> Ibid: 23.



Figur 12. Inngangen til prosjektrummet.

Dette var et forskningsprosjekt på kunstformidling som gjennom observasjonsstudier, intervjuer og tilbud i et digitalt verksted ville utforske hva ungdom brukte av formidlingsressurser og hva de kunne ønske å bruke. Forskningen dreide seg om nye semiotiske “multimodale” ressurser i Munch-salen. Studiene var gjennomført som en del av CONTACT-prosjektet finansiert av Norges forskningsråd for perioden 2009- 2013. “I Munchs verden” besto av et prosjektrum som ble etablert i nær tilknytning til Munchsalen<sup>193</sup> og basisutstillingen “Livets dans” i Nasjonalgalleriet og åpnet fredag 11. november 2011 og varte til slutten av januar 2012.

InterMedia hadde den digitale kompetansen og Nasjonalmuseet kompetanse på kunstformidling og kunsthistorie. Prosjektrummet besto av interaktive prototyper med ulike formidlingsmessige innganger, både digitale og analoge, til Munchs kunst og liv:

---

<sup>193</sup> Pierrou and Ludvigsen, 2013.

### 3.1.1. Prosjektrummet



Figur 13. Prosjektrummet.

Prosjektrummet besto av følgende stasjoner (mine tall):

1. Stasjon 1: "Mine venner". Twitterbord.
2. Stasjon 2: "Meg selv". Elektronisk ramme med bilder av Edvard Munch.
3. Stasjon 3: "Mitt sted". (QR-kodeskanner)
4. Stasjon 4: "Mine uttrykk". Multitouchboard (MTB)

Designet på ungdommens aktiviteter i prosjektrummet var basert på et ønske om å støtte dypere engasjement og forståelse for originale kunstverk i Nasjonalgalleriet, ved bruk av digitale verktøy og sosiale medier.<sup>194</sup>

### 3.1.2. Datainnsamling

Jeg har i min oppgave fått tilgang til og lov til å bruke forskningsmateriale som jeg ikke har vært med på å samle inn. Dataen som jeg har valgt ut er en del av en større innsamling av videodata over flere måneder. I mine data, ble unge engelsktalende besøkende (17-18 år)

<sup>194</sup> I Munchs verden. URL: [http://archive-no.com/page/1145381/2013-01-14/http://nasjonalmuseet.no/no/samlinger\\_og\\_forskning/forskning/formidling\\_av\\_kunst/](http://archive-no.com/page/1145381/2013-01-14/http://nasjonalmuseet.no/no/samlinger_og_forskning/forskning/formidling_av_kunst/)

spesifikt rekruttert til å besøke museet i en “utenfor skole”-sammenheng, der denne studien var ment å utforske unge menneskers motivasjoner og interesser som et fremtidig museumspublikum. Deltakerne ble bedt om å besøke museet “som de normalt ville” med venner, med den eneste betingelsen at de gikk inn i det interaktive gallerirommet på et tidspunkt under besøket. Hele besøket ble videofilmet fra flere vinkler av blant annet håndholde kameraer, kameraer montert på faste stativer og kamerabriller som de besøkende gikk med for å filme en “førstepersonsperspektiv”. I tillegg ble det i ettertid foretatt intervjuer og datalogger og digitale produksjoner fra prosjektrummet ble samlet.

Datainnsamlingen omfattet ca. 22 timer med videoopptak av åtte små grupper (2-4) som besøkte kunstmuseet. Gjennomsnittlig besøkestid for gruppene var ca. 55 minutter. For å velge ut materialet for min case har jeg først sett gjennom videomaterialet fra prosjektrummet med disse gruppene, samt videoer av andre grupper på samme alder på skolebesøk fra en annen datainnsamling. Til sammen har jeg sett gjennom ca. 5 timer videoopptak fra prosjektrummet. Jeg bestemte meg i samråd med veiledere å fokusere i dybden på interaksjoner på et av stasjonene, *Mine Venner*. Grunnen til dette er at sosiale medier, Twitter, har en sentral rolle i aktiviteten. Det var også interessant fordi besøkende måtte forholde seg til mange multimodale ressurser som forlangte en del lesing og diskusjon. I tillegg leste jeg alle “*tweets*” som ble produsert og lagret (log filer) fra hele prosjektrumperioden, ca. 200.

Basert på dette arbeidet valgte jeg en lengre sekvens å analysere fordi den har et tydelig forløp med en rik diskusjon og bruk av ressurser. Sekvensen er på 18 minutter, og er en av de lengre sekvensene fra materialet jeg har sett gjennom. Samtidig er det ikke noe “uvanlig” i forhold til andre gruppers interaksjoner. Selv om det er kun én sekvens mener jeg at interaksjonene har en karakter som stemmer overens med mange andre gruppers interaksjoner. Dataene jeg har valgt ut har dermed validitet som grunnlaget for analyse og stemmer med interaksjonsanalysemetode, altså å se gjennom dataen flere ganger for å velge ut hva som er interessant og relevante å analysere i forhold til problemstillingen(e) mine. Jeg har oversatt og transkribert videoen ved bruk av konvensjoner fra interaksjonsanalyse.<sup>195</sup>

Jeg forholdt meg til et stasjonært videokamera som sto ved Stasjon 1, og det er ett videoopptak som er mitt materiale for dette caset. I mitt case følger jeg to jenter som jeg har kalt “Mina” og “Anita” på Stasjon 1 (“Mine venner”).

---

<sup>195</sup> Jordan & Henderson, 1995.



Aktiviteten hadde som følgende mål:

- å fordype seg i Munchs biografi som kunsthistorisk materiale og design,
- at de besøkende skulle bli kjent med Munchs venner – personer og den kulturelle konteksten som var viktig for ham og hans kunst.
- hva Kristianiabohemen var og hvem de sentrale personene var.
- å vite hva “De ni bud” var og deres “radikale idéer” på den tiden.
- å bruke sosiale medier for å lage og dele et bud som kunne gjelde i dag for sine egne venner.

Aktiviteten bruker Twitter, som sett i underkapittelet 1.3.1. Tweetene som ble laget på denne iPaden hadde hashtag #munchsverden.

I tillegg til videomaterialet har jeg brukt 4 kunstnerbiografitekster fra aktiviteten, skriftlig instruks til deltagerne ved bordet, tekst med ‘De ni bud’ og ‘*tweets*’ som data i analysen.

### 3.1.3. Stasjon 1: “Mine venner”



Figur 14. Plassering av stasjonært videokamera ved Stasjon 1.

Et stasjonært videokamera var plassert bak Stasjon 1 (figur 14) og vinkel ble valgt for å fange flest mulig deltakere. I tillegg gikk to forskere rundt i rommet og filmet med to håndholdte videokameraer. I caset mitt har jeg da valgt å bruke data fra det kameraet som sees på bildet.



Figur 15. Borddesign av Stasjon 1.

Borddesignet ble gjort med tanke på en café. Caféer er sosiale steder for unge mennesker og her ser man ofte en annen type interaksjon og oppførsel enn andre steder i kunstmuseene og galleriene. Cafémetaforen henviser også til Grand Café og kunstnere fra

Kristianiabohemen.<sup>196</sup> Twitter er en av dagens kommunikasjonsmedium for unge og deres venner, og målet med denne stasjonen og interaktiviteten var å gi innsikt i måten Munchs relasjoner og venner påvirket ham, med sine kunstverk, interesser og meninger.

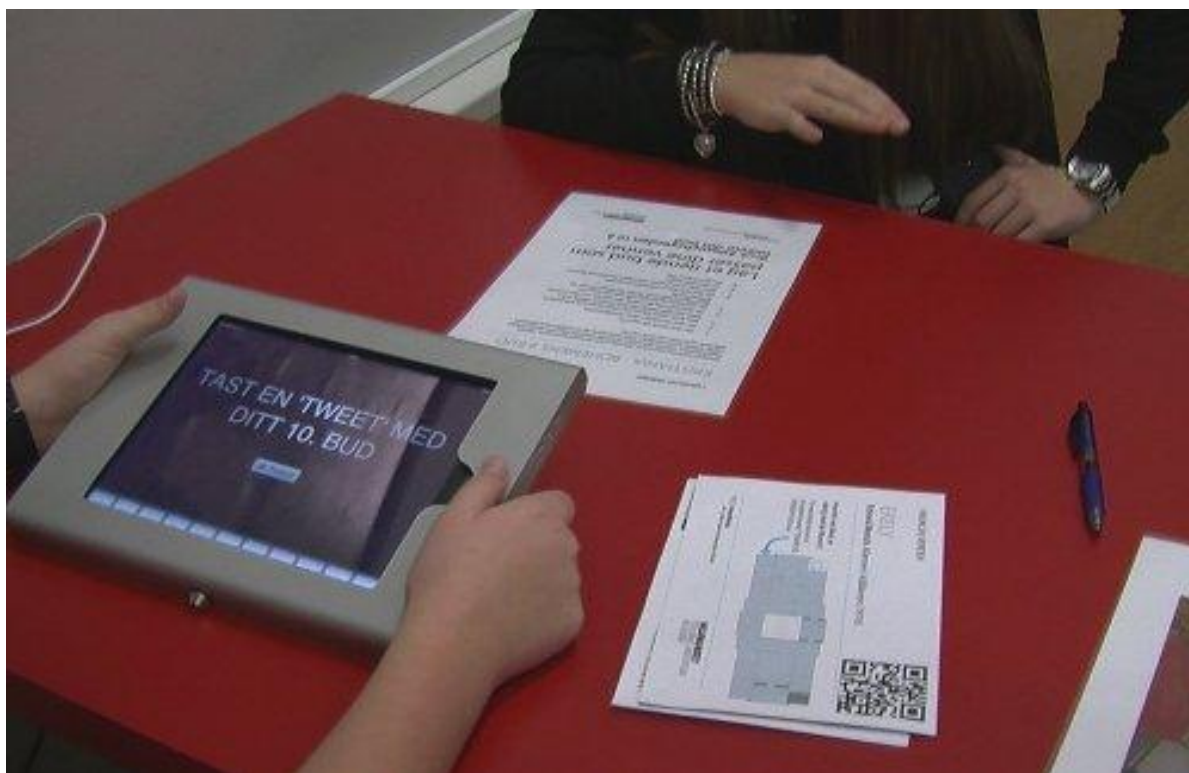
(Kunstformidlingsmål ved designet: “bli kjent med Munchs biografi – ved å relatere hans venner fra et annet tidsepoke til dine egne venner i nåtiden”).



Figur 16. Borddesign med vedlagte tekster og bilder, samt iPad.

---

<sup>196</sup> Pierroux and Ludvigsen, 2013.



Figur 17. Her ser vi elever som prøver seg frem med aktiviteten.

Kristianiabohemen<sup>197</sup> er i fokus. Konteksten for denne aktiviteten hvor man sitter rundt et bord med venner, vil være kjent for besøkende. Ved bordet hang det på veggen en reproduksjon av Edvard Munchs "*Kristiania-bohemen II*", som er en akvarell fra 1895. Bildet viser Munch sammen med venner fra Kristianiabohemen rundt et kafébord på Grand Kafé. Her satt de og ønsket oppgjør med et foreldet samfunnssystem, kjønnsroller og familiestruktur.

Veggteksten ved siden av bildet på veggen forklarte hvor viktig gruppen var for Munch, identifiserte personene i akvarellen og hva de betydde for ham.

<sup>197</sup> Kristianiabohemen var en politisk og kulturell bevegelse på 1880-tallet. Sentrale personer som Hans Jæger, Christian Krogh, Oda Lasson, Jon Flatabø, Haakon Nyhuus og Nils Johan Schjander var med. Kristianiabohemen er også kjent for sine ni bud, som har sin opprinnelse i et stykke som ble trykket i bladet *Impressionisten* (nr. 8, februar 1889) og er ofte kreditert Hans Jæger. Imidlertid har det blitt påpekt at det var Johan Collett Michelsen, og Oda og Christian Krogh som skrev teksten som en parodi på Jæger som de var i krangel med. Kristianiabohemen. URL: <http://no.wikipedia.org/wiki/Kristiania-bohemen>

Sitat fra veggtekst "Mine Venner":

Kristiania-bohemen er et sentralt motiv i mange av Munchs bilder. Dette radikale kunstmiljøet var Munch i perioder knyttet til – ikke minst gjennom vennskap til sentrale aktører som Hans Jæger, Christian og Oda Krohg. Her har Munch malt seg selv i selskap med noen av bohemvennene ved et rødt kafebord i et røykfylt rom.

Selv om personene rundt bordet er karikerte er de lett gjenkjennelige: Fra høyre mot venstre sitter Edvard Munch, Christian Krohg, Jappe Nilsen, Oda Krohg, Hans Jæger, Gunnar Heiberg og Jørgen Engelhardt. Den sentrale personen på bildet er malerinnen Oda Krohg. Rødkledd står hun for enden av bordet. Hun var den omsvermete "bohemprinsessen" som alle de tilstedeværende mennene elsket.

På dette tidspunktet var hun gift med kunstmaleren og samfunnsdebattanten Christian Krohg. Den blærete personen til venstre er forretningsmannen og "spissborgeren" Jørgen Engelhardt, Oda Krohgs første ektemann. Han benyttet kanskje anledningen til å si hva han mente om denne gjengen av rabulister og opprørere. Kanskje han ønsket å kritisere deres anarkistiske livssyn slik det ble formulert i noen av deres ni bud?

På bordet lå et ark med en tekst som flere av dem skrev sammen, som ble kalt "De ni bud".

Budene<sup>198</sup> er som følger;

1. Du skal skrive ditt eget liv.<sup>199</sup>
2. Du skal overskjære dine familierøtter.
3. Man kan aldri behandle sine foreldre dårlig nok.
4. Du skal aldri slå din neste for mindre enn fem kroner.
5. Du skal hate og forakte alle bønder, så som: Bjørnstjerne Bjørnson, Kristofer Kristofersen og Kolbenstvedt.
6. Du skal aldri bære celluloidmansjetter.
7. Unngå aldri å gjøre skandale i Kristiania teater.
8. Du skal aldri angre.
9. Du skal ta livet av deg.<sup>200</sup>

Videre står oppgaven på stor skrift helt nederst: "Lag et tiende bud som passer dine venner".

Designen har som mål å fremme forskjellige typer av meningsdannelse, fra å lese informasjon om Munch og hans venner, – til å dele personlige refleksjoner gjennom ansikt-til-ansikt interaksjoner rundt et bord, – til å involvere besøkende i å samarbeide om en tekst.

<sup>198</sup> Bohemenes ni bud. URL: <http://no.wikipedia.org/wiki/Boh%C3%A4mbud>

<sup>199</sup> Er utgangspunktet for Kristianiabohemen holdning som kunstnere. Christian Krohg fulgte dette budet og holdt seg skrivende og tegnende til han døde.

<sup>200</sup> Man kunne gjøre dette med pøltere, mente man på Grand i sin tid. Navnet kommer fra P.J.Holter som hadde vært i London og tatt med whisky og soda hjem. Konkurranser ble avholdt, og seierherren klarte hele 24, men måtte til slutt rekvirere en halv portvin for å ha noe å sove på.

Besøkende var invitert til å “tweete” et tiende bud som var relevant for dem og deres egne venner, ved bruk av Twitter og iPaden som lå på bordet. 140 bokstaver i form av Twitter-feeds ble vist på en veggmontert skjerm på siden av bordet og var å se på museets hjemmeside og Facebookside, med mål om å engasjere andre besøkende og egge til diskusjon og refleksjon.<sup>201</sup>

I tillegg lå det foran hver stol på bordet fire ark med bilde på forsiden og biografi på baksiden. Bildene var av Edvard Munch, Hans Jæger, Oda Krogh, Christian Krogh, med tekster på baksiden.<sup>202</sup>

### 3.2. Analytisk perspektiv

Jeg har brukt et analytisk perspektiv, jeg har brukt Birgitte Jordan og Austin Hendersons artikkel *Interaction Analysis: Foundation and Practice* fra 1995<sup>203</sup> både når det gjelder perspektivet i analysen av det empiriske materialet, og som metode. Metoden jeg har tatt utgangspunkt i er videobasert interaksjonsanalyse (IA).

Metoden er utviklet med røtter i samfunnsvitenskapelige disipliner og forskningsmetoder.<sup>204</sup> Formålet er å ivareta en vid analytisk tilnærming til interaksjon mellom mennesker og mellom mennesker og objekter i et miljø som er gitt. Ved at videomediet gir et rikt materiale og dermed muliggjør en bred analytisk tilnærming, ligger det også en fare i å overskride datamengden, og det anbefales at en klar problemstilling ligger til grunn for å definere en mer avgrenset analysefoki.<sup>205</sup> Etter mitt syn avspeiler dette en viss vitenskapsteoretisk ambivalens. Et formål med en bred tilgang er å unngå reduksjonisme. Med dette menes at data ikke blir analysert gjennom en begrensende optikk. Ifølge Jordan & Henderson kan det virke noe uklart om IA som metode har et helt avklart forhold til den ontologiske distinksjonen mellom realisme og idealisme<sup>206</sup>. I den fenomenologiske søken etter forståelse av aktørenes “livsverden” ligger det underforstått at en materiell/ sosial verden ligger der gitt- at den skal avdekkes. En annen innfallsvinkel som kan være mer fortolkende søkes i hermeneutikken. Generelt innenfor kvalitativ forskning er det mange forskjellige

---

<sup>201</sup> Pierroux and Ludvigsen, 2013.

<sup>202</sup> Finnes som vedlegg bakerst i oppgaven.

<sup>203</sup> Jordan & Henderson, 1995.

<sup>204</sup> Ibid.

<sup>205</sup> Dirckinck-Holmfeld, L. 1997 Video som medium i dialogforskning og organisatorisk læring. I: H. Alrø & L. Dirckinck-Holmfeld (Eds.), *Videoobservasjon* (pp.101-121). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

<sup>206</sup> Jordan & Henderson, 1995.

synspunkter på dette. Metoden samsvarer etter mitt syn med det sosiokulturelle synet på kunnskap på den måten at kunnskap blir forstått som distribuert mellom aktører i en lokal sosial kontekst. Metoden angir at artefakter har en dobbeltrolle både som medskapende av kunnskap men også som et resultat av kunnskap.<sup>207</sup> Metoden har enten et hermeneutisk eller fenomenologisk utgangspunkt som gjør at fenomenene fremstår etter sitt eget vesen og på sine egne premisser.<sup>208</sup>

Video interaction analysis (IA) ble tidlig anvendt innenfor medisin og i undersøkelse av ferdighetstilegnelse ut ifra et situert perspektiv.<sup>209</sup> Dette bidrar til å gjøre IA interessant og relevant i forhold til problemstillingen i oppgaven. Selv om IA har en vid tilnærming finnes det ingen metodisk tilgang uten forforståelser, og IA pretenderer derfor ikke å gi et nøytralt eller objektivt bilde av virkeligheten. Jeg skal analysere data for å undersøke hva som skjer i besøkendes interaksjoner med digitale medier i et kunstmuseum – læring, tolkning, estetiske opplevelser – meningsdannelse. Videosekvenser kan finleses ved å fryse situasjonen eller spilles av langsomt eller hurtig for å avdekke mønstre. Gjennom analyse av videodata av sosial interaksjon kan adferd som ellers er vanskelig å spore – slik som verbal og non-verbal kommunikasjon, bruk av artefakter og teknologi, rutiner, problemer og ressurser for å løse problemene, bli mer synliggjort.

Interaksjonsanalyse (IA) er en praktisk anvendelse av det etnometodologiske programmet om å beskrive deltakernes meningsskapende praksiser i situerte aktiviteter.<sup>210</sup> Når man foretar analyse direkte av et videomateriale bidrar det med andre ord til å beholde autensiteten ved datamaterialet ved å fange opp hvorvidt stemmebruk eller adferd symboliserer usikkerhet, overraskelse, tvil, likegyldighet etc. Et kjennetegn ved metodeutviklingen innen de kvalitative forskningstradisjonene er en økende bruk av tekniske hjelpemidler. En konsekvens av dette er at både videoopptak og lydopptak er blitt etablerte metoder i den forskningen der samtaler og samspill mellom mennesker studeres. Forutsetningen for bruk av opptaksutstyr i forskning er at det er innhentet et informert samtykke på forhånd der deltakeren gjøres kjent med sin rett til å stoppe opptaket eller få det slettet i etterkant.

Det dialogiske synet på mening blir konkretisert gjennom spesifikke metoder for å analysere ytringers kontekstavhengighet. For det første legges det vekt på at en ytring bare

---

<sup>207</sup> Jordan & Hendeson, 1995.

<sup>208</sup> Aadland, E. 2004 *"og eg ser på deg-": Vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (2.utg. ed). Oslo: Universitetsforlaget.

<sup>209</sup> Jordan & Henderson, 1995.

<sup>210</sup> Svennevig, J. 2001 *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

kan forstås i sin sekvensielle kontekst, det vil si i forhold til de replikker den er en respons på, og de den gir opphav til. For det andre studerer man hvordan mening blir til i et dialogisk samspill mellom ulike deltakere og ikke kan knyttes entydig til den enkeltes intensjoner eller fortolkning. For det tredje studerer man ytringenes refleksive relasjon til den overordnede kommunikative aktiviteten. Det er altså ikke bare aktiviteten og situasjonen som former ytringene, men i like stor grad ytringene som skaper og (om)former kommunikasjonssituasjonen.<sup>211</sup>

### Fordeler og ulempe med IA

IA gir en rik og permanent datamengde som er tilgjengelig for ubegrensede gjennomsyn, som forskerne kan vende tilbake til over tid etter hvert som problemstillinger og hypoteser utvikler seg. IA kan avdekke atferd som ikke kan oppdages uten teknologi for gjentatte avspillinger. Ved å spille av i sakte- eller hurtigmodus, eventuelt med stillbilder kan mønster avdekkes som ellers ville ha vært usynlige. IA kan fange komplekse data. Selv med lang trening er det umulig å identifisere linjene i hendelser som utspiller seg fordi de foregår parallelt eller overlappende, og selve notatarbeidet er også oppmerksomhetskrevende. Sammenhengen mellom verbale dialoger, handlinger og objekter er nært sammenbundet. Ulempen med IA er at den kan kreve store ressurser.

#### 3.2.1. IA som metode

Det er viktig å ha klart for seg hvilken type analyse man skal gjøre, slik at man plukker ut de segmentene som er av størst interesse for problemområdet. Det kan være viktige data som går tapt. Motargumentet er at man må skrive ned alt, og da vil man i de fleste tilfellene ikke ha tid til å gå i dybden på materiale og man vil miste viktig informasjon.<sup>212</sup>

Mennesker skaper mening gjennom språket. Man tolker hva andre mener gjennom det de sier og gjør, og deltakere blir dermed medprodusenter av den aktiviteten de selv er en del av. Kunnskap er i følge antakelsen i IA, sosial, situert og distribuert. Dette deler en rekke forutsetninger med det sosiokulturelle synet på læring, hvor kunnskap er en del av

---

<sup>211</sup> Svennevig, 2001.

<sup>212</sup> Jordan & Henderson, 1995.



fellesskapet. Jordan & Henderson presenterer forskjellige perspektiver å se det empiriske materiale på: <sup>213</sup>

*Segmentering (start og slutt)* er viktig da det skjer mye i disse sekvensene. Det kan dukke opp interaksjon som er viktig for analysearbeidet. Alle hendelser er segmentert på enten den ene eller andre måten. De har en indre struktur som er gjenkjent og vedlikeholdt av alle deltakerne. Overgangen fra et segment til et annet er ofte et skifte i interaksjon.

*Turtaking* er viktig å analysere. Den finner man i samtalen og i ikke-verbal adferd, samt i forhold til artefakter. Det finnes to typer kategorier; tale som er drevet frem av interaksjon eller instrumental interaksjon. Det første er typisk for møter og det andre er turtaking med artefakt. I samtaler kan dette være komplekst fordi interaksjonsanalyse ikke bare fokuserer på samtalen men hele kroppsspråket og oppførselen til deltakerne. Turtaking kan være den som leser instruksjonene for eksempel. Eksempler på turtaking kan være direkte henvendelse, bruk av blikk, mimikk, gester, stille et spørsmål, svare på et spørsmål, bruk av tonefall og trykk. Når en person snakker, må den eller de andre beregne når han eller hun er ferdig med sin tur og komme raskt inn med en respons. Selv om turtakingen vanligvis er organisert slik at en og en person snakker, betyr ikke det at alle samtaler produseres helt ferdig av den enkelte deltakeren. Det er slettes ikke uvanlig at en tur som påbegynnes av én person, avsluttes av en annen. Dette fenomenet er beskrevet av forskjellige samtaleforskere. Den som har arbeidet mest med dette fenomenet i engelsk er Gene Lerner<sup>214</sup>. Karianne Skovholt<sup>215</sup> har analysert tilsvarende konstruksjoner, som hun kaller kooperative fullføringer, i en norsk samtale. For svensk finnes det en omfattende studie av Gustav Bockgård<sup>216</sup>. I oppgaven min kommer jeg til å bruke betegnelsen samkonstruerte turer på dette fenomenet. Bockgård<sup>217</sup> skiller mellom tre forskjellige typer samkonstruerte turer. “Luckifyllande svar”, “tillägg” og “ifyllnader”. Betegnelsene viser hvilken rolle den andre delen av konstruksjonen har i forhold til den første. Jeg oversetter de tre typene til *plassfyllere, tillegg og fullføringer*.

---

<sup>213</sup> Ibid., s. 56-79.

<sup>214</sup> Lerner, G.H. 2002 Turn-sharing. The choral co-production of talk-in-interaction. I: C.E. Ford, B. Fox & S.A. Thompson (red.), *The language of turn and sequence* (225-256). Oxford: Oxford University Press. 1996 On the «semi-permeable» character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn space of another speaker. I: E. Ochs, E.A. Schegloff & S.A. Thompson (red.), *Interaction and grammar* (238-276). Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>215</sup> Skovholt, K. 1999 *Kooperative fullføringer i samtale*. Norsk Lingvistisk Tidsskrift, 17, 59-78. 1997 *Kooperative fullføringer i samtale*. En analyse av kooperative fullførings kommunikative funksjoner. Upublisert hovedfagsoppgave, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo.

<sup>216</sup> Bockgård, G. 2004 *Syntax som social resurs. En studie av samkonstruksjonssekvensers form och funktion i svenska samtal*. Uppsala universitet: Institutionen för nordiska språk.

<sup>217</sup> Bockgård, 2004:92f

En *plassfyller* er en turenhet som opptrer som respons på en bestemt type spørsmål. Spørsmålet blir produsert av en av deltakerne og det dreier seg om noe som en av de andre deltakerne har primær kunnskap om.<sup>218</sup> Spørsmålet er formulert på en slik måte at en plass er holdt åpen i kontruksjonen og det er da en av de andre deltakernes oppgave å fylle plassen med den relevante informasjonen. Spørsmålet er en ufullstendig tur, så vel som syntaktisk, semantisk, pragmatisk som prosodisk<sup>219</sup>. Siden spørsmålet ikke er fullstendig og det dreier seg om noe som den andre deltakeren har primær kunnskap om, bærer spørsmålet med seg en forventning om en bestemt type bidrag – en plassfyller. Denne forventningen og selve måten spørsmålet er formulert på gjør at plassfylleren må karakteriseres som obligatorisk i konteksten. Det ufullstendige spørsmålet og plassfylleren utgjør til sammen en samkonstruert tur. I en samkonstruert tur behøver ikke bidraget fra en av de andre deltakerne være obligatorisk i konteksten. Enhver tur har forskjellige avslutningspunkter. Det er derfor også mulig å komme med et *tillegg* til en komplett tur. Hvis tillegget kan oppfattes som en videreføring av den foregående ytringen syntaktisk og semantisk, kan det regnes som en del av en samkonstruert tur. Slike tillegg har ofte form av ikke-obligatoriske adverbialledd som kan hektes på en foregående ytring. Den tredje formen for samkonstruerte turer finnes ved bruken av *fullføringer*. En fullføring er en ytring fra en annen deltaker som følger etter og fullfører, en ufullstendig ytring fra en deltaker. Noen ganger vil denne ufullstendige ytringen være i form av nøling eller manglende flyt.

*Deltakelsesstruktur* er å kunne se på i hvilken grad deltakere har en felles oppgaveorientering og fokus. Kroppsspråk, øyekontakt, hvordan tonen i stemmeleiet er, osv er indikatorer som viser hvor mye engasjement deltakere legger i aktiviteten og hvordan de gjør engasjementet synlig for hverandre. Hvilke strategier man bruker for å få innpass i fellesskapet er viktig å se. Viktige stikkord er det som Jordan & Henderson skriver om, kalt “the C-issues”: “cooperation, conflict, convivality, competition, collaboration, commitment, caution, control, coercion, coordination, co-optation, combat” etc.

*Artefakter og dokumenter* strukturerer interaksjon, genererer problemer og har ressurser for å løse problemer som oppstår. Noen ganger kan de utgjøre fokus i en interaksjon som for eksempel kan være når tre jobber sammen om en oppgave på et multitouchboard. Artefakter

<sup>218</sup> Labov, W. & Fanshel, D. 1977 Therapeutic discourse: psychotherapy as conversation. Orlando, Florida: Academic Press.

<sup>219</sup> Læren om språklydenes kvantitet, styrke, hørbarhet og tonehøyde; i antikk verslære reglene for stavelsenes aksent- og lengdeforhold. Store Norske Leksikon. URL: <https://snl.no/prosodi> Begrepet er og i senere språkvitenskap brukt om trykkrytme og pauser, og innen fonologi er det et samlebegrep for intonasjon og aksent.

og teknologi legger til rette for at aktiviteter kan være høyst sannsynlige, mulige eller umulige. I interaksjonsanalyse er det viktig å forstå hvilke typer aktiviteter og interaksjon som spesifikke materielle objekter gir støtte for, og hvordan aktiviteten endrer seg når nye artefakter og teknologi tas i bruk. I tillegg er et viktig analysefokus hvem som har rett til å bruke hva, hvem som tar seg til rette og hvem som gir seg. Hvis flere står rundt et multitouchboard er det interessant å se hvem som styrer og hva man må gjøre. Hvordan en oppgavetekst påvirker handlingen er også et moment i analysen? Hvordan strukturerer teksten handlingen? Dette er viktig i analysen av det empiriske materialet.

Jeg tar hensyn til disse aspektene i min analyse når det blir diskutert analyse i neste kapittel.

Bruk av videoteknologi har vært avgjørende for etableringen av interaksjonsanalyse som avhenger av audiovisuelle opptak. Disse gir oss muligheten til å kunne gå gjennom interaksjonene flere ganger i ettertid for å analysere hva som skjer. Selv om metodologien ikke er blant de mest etablerte innen metodefaget har interaksjonsanalyse blitt brukt i flere studier av menneske-maskininteraksjon, kooperativ designpraksis og situert læring ved ferdighets- og kunnskapsutvikling.<sup>220</sup>

### 3.2.2. Videoopptak

For at man kan bruke opptakerutstyr i forskning er en forutsetning at det er innhentet informert samtykke på forhånd der deltakeren får vite at vedkommende har rett til å stoppe opptaket eller få det slettet i etterkant.<sup>221</sup>

Videoopptak inkluderer betydelige mengder personidentifiserbare data, og det er en grunnleggende forutsetning at disse dataene lagres, håndteres og destrueres i tråd med gjeldende lover og forskrifter om håndtering av personidentifiserbare opplysninger. Videofiler kan man kryptere ved lagring og oversendelse, og dette for å forebygge spredning av sensitive data og for å hindre at det går tapt hvis man skulle miste dataene. I min masteroppgave har jeg en mengde datamateriale i form av videoopptak. Det jeg skal gjøre er å transkribere tale til tekst<sup>222</sup> og deretter foreta en interaksjonsanalyse.

---

<sup>220</sup> Labov & Fanshel 1977: 56-79.

<sup>221</sup> Registrering og lagring av lyd- og bildedata. URL: <http://www.etikk.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/7-Registrering-og-lagring-av-lyd--og-bildedata/>

<sup>222</sup> Transkripsjon. URL: [http://no.wikipedia.org/wiki/Transkripsjon\\_%28spr%C3%A5kvitenskap%29](http://no.wikipedia.org/wiki/Transkripsjon_%28spr%C3%A5kvitenskap%29)

Datamaterialet består av videoopptak, og en kort vurdering av video som datakilde er at en av fordelene ved å analysere video er at man kan ta pauser og gjenta sekvenser. Dette gir mulighet for en rikere situasjonsbeskrivelse. Å ha datamaterialet på video gjør at man kan ta viktige episoder frem og studere dem gjentatte ganger i arbeidet med analysen. Man kan kanskje tro at det med å ta opp video i et rom, kan føre til at det tekniske utstyret kan distrahere og prege forskningsobjektene, men forskning har vist at dette ikke er et stort problem.<sup>223</sup> Elever vil fort bli vant med kameraet. Hvis et videokamera står fast plassert vil tilvenningen gå fortere.<sup>224</sup> Dette sees på videomateriale jeg har gått gjennom. Ingen elever viser at de blir distrauert av videokameraene.

Et videoopptak kan heller ikke gi et fullstendig bilde av alt som skjer. Kameraplasseringen begrenser hva man får med seg av det som skjer. Et kamera har tekniske begrensninger som gjør at man går glipp av informasjon som for eksempel kroppsspråk, mimikk, skjermbilder etc.<sup>225</sup> Bruker man et håndholdt kamera i tillegg og går rundt så kan man få med seg litt mer av det som skjer.

Ved å konservere det man skal analysere på video vil en kunne verifisere og gjenta sekvenser som studeres, også i ettertid og i andre kontekster enn de den opprinnelige analysen fant sted i. Bruken av video blir da en form for kildeinnsamling som rommer en totalitet som kan anvendes ulikt, som gir ulike valg av data, alt etter hvilke perspektiv som gjøres gjeldene i ulike analyser. Interaksjonsanalysen vektlegger det å kunne identifisere det som faktisk skjer, det som faktisk kommer til syne på videoen. Observasjoner som kan verifiseres gir det beste grunnlaget for analytisk kunnskap om verden.<sup>226</sup>

### 3.2.3. Transkribering

Ved bruk av videoopptak gjør man det mulig å gi en konkret gjengivelse av hva som har blitt sagt og gjort. Ved å transkribere deler av en interaksjon mellom elever og sosiale media tydeliggjøres det hvilke handlinger og ytringer som gjenspeiler viktige trekk ved elevenes deltakelse i prosessen. Det å velge ut deler av et videomateriale og transkribere der bør det reflekteres rundt, mener Hammersley<sup>227</sup>. Han fremhever hvordan metaforer som “gitt” og

---

<sup>223</sup> Jordan & Henderson, 1995

<sup>224</sup> Ibid., 1995.

<sup>225</sup> Ibid, 1995.

<sup>226</sup> Ibid.,1995.

<sup>227</sup> Hammersley, M. Reproducing or constructing? Some questions about transcription in social research. Qualitative Research. 10 (5). 2010: 553-569.

“konstruert” er lite passende ved omtale av datatranskribering. Man skal være forsiktig i å hevde at transkribering innebærer å rekonstruere andres ytringer.

I transkriberingen av videomateriale hadde jeg fokus på hvordan elevene samarbeidet med hverandre og hvordan de kommuniserte ved hjelp av de digitale enhetene. Jeg har i transkriberingsprosessen lagt vekt på å beskrive kommunikasjon og samspill mellom elevene så nøyaktig og detaljert som mulig. Gjennom transkribering av talespråk, verbalspråk og kroppsspråk, ble jeg tvunget til å lytte og tenke grundig over dataene og jeg fikk god innsikt i materialet. Jeg brukte materialet fra et stasjonært videokamera og lyttet ekstra godt etter for at beskrivelsene skulle bli så nøyaktige som mulig.

Jeg har forsøkt å gjengi talespråk så nøyaktig som mulig. Beskrivelse av forhold som kroppsspråk for eksempel er mer utsatt for en viss tolkning. Jeg har forsøkt å skyve min egen forforståelse og teoretiske forståelse i bakgrunn, i denne delen av prosessen.

De verbale ytringene og interaksjoner i videoutvalget ble transkribert uttømmende til tekst så langt det var hørbart i alle opptak. En del av de verbale ytringene er bare forståelig transkribert hvis de beskrives i forhold til non-verbale uttrykk, handlinger og objekter. Her ble transkripsjonene gjort mer selektivt i forhold til relevans for problemstillingen.

### 3.3. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg tatt for meg om kvalitativ metode, beskrevet interaksjonsanalysen og analytiske perspektiv som man kan se det empiriske materialet på. Videoopptak og transkribering av den videosekvensen jeg hadde som del av mitt empiriske materiale i casen min er og presentert. Designet av stasjon 1 som er grunnlaget for selve caset er med helt til slutt. Jeg tar hensyn til disse aspektene i min analyse da de er viktige for meg for å forstå meningsdannelse.

## Kapittel 4. Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere analysert datamateriale og spørsmålene mine som er å finne ut på hvilke måter sosiale medier i kunstmuseer kan støtte tolkninger og meningsdannende interaksjoner med kunst? Påvirker teknologien samarbeidet i gruppen og hva skjer i en situasjon der man bruker interaktivitet til å formidle kunst? Aktiviserer installasjonen elevene, i såfall på hvilken måte? Hvordan møter og løser elevene oppgaven? Datamaterialet besto av ett videoopptak som viste Stasjon 1 og to jenter som utforsker aktiviteten.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet i oppgaven vil jeg gjøre analyse av data fra Stasjon 1. Den analytiske tilnærmingen er en interaksjonsanalyse<sup>228</sup>, brukt til å analysere elevenes interaksjoner og dialog mens de utfolder seg på museet. Som vist i kapittel 3 er interaksjonsanalyse en etablert metode. Det er en analyse som er spesielt brukbar for å studere interaksjoner mellom elever og digitale verktøy ved å følge nøye med på hva som blir sagt, gjort og eventuelt skrevet. Interaksjonsanalyse i denne studien blir brukt for å analysere elevenes meningsdannelse i kunstmuseet.<sup>229</sup> I tillegg vil jeg med hjelp av et sosiokulturelt perspektiv, utforske hvordan et sett av analytiske begreper, *conceptual framing*, *alignment*, *positional framing*, som definert av van de Sande & Greeno<sup>230</sup>, kan brukes til å forstå elevenes aktiviteter.

Tema for aktivitet var “Mine venner”, og jeg har kalt jentene jeg følger for “Mina” og “Anita”. Jeg har en videosekvens som varer i 18 minutter. Etter å ha sett gjennom sekvensen mange ganger klarte jeg å identifisere forskjellige “turns” eller temaskift i dialogen underveis. Jeg har delt den lengre sekvensen i 6 delsekvenser for å kunne gå i dybden på disse uten å bryte opp sammenhengen. Først skal jeg oppsummere sekvensen uten å tolke, så skal jeg analysere ved bruk av teorien og begreper, så skal jeg oppsummere til slutt.

---

<sup>228</sup> Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R., Erickson, F., Goldman, R. et al. 2010 Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19 (1), 3–53; Jordan & Henderson, 1995

<sup>229</sup> Pierroux et al, 2011: 38.

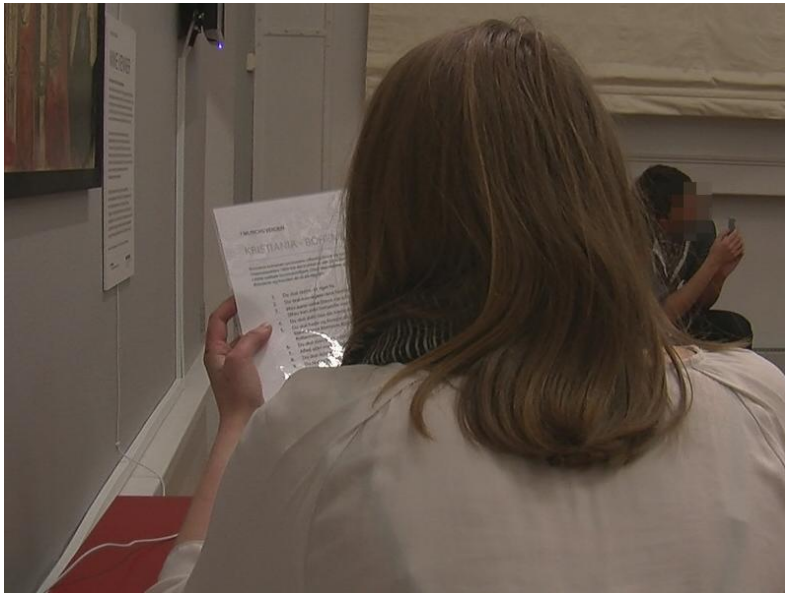
<sup>230</sup> van de Sande & Greeno, 2012.



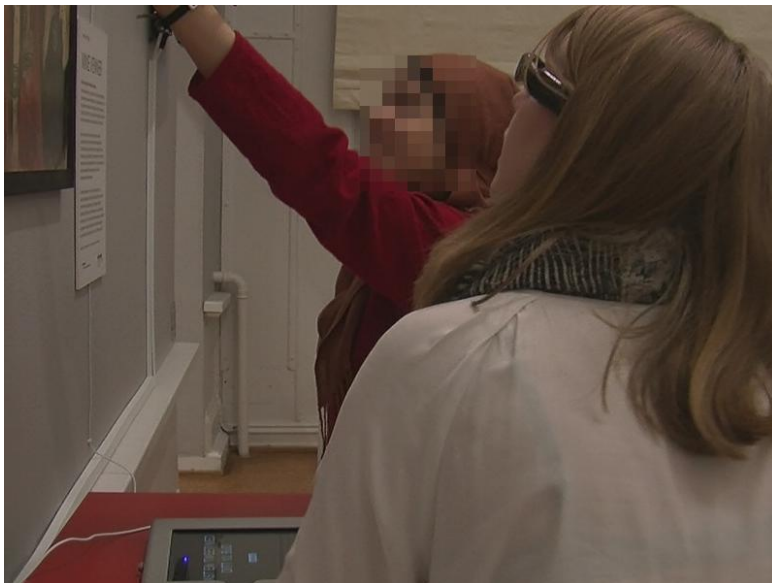
Figur 18. Jentene har satt seg ved Stasjon 1 og leser på ark.



Figur 19. Mina synes iPaden er interessant.



Figur 20. Anita leser De ni bud.



Figur 21. Mina får Anita til å se på bildet på veggen.



## 4.1. Sekvens 1

### Forståelse av aktivitet

Mina og Anita setter seg først ved bordet og begynner å se først på arkene som ligger fremme. iPad'en blir også sett og prøvd av Mina, mens Anita sitter og ser på. Så leser Anita på arket med de ni budene. Mina sitter og ser seg litt rundt først, og deretter på veggen der det både er veggbilde og tekst, og hun får Anita til å se på det sammen med henne. Da de har sett og kommentert litt seg i mellom på dette, bestemmer de seg for å delta i aktiviteten.

1. Mina: Skal jeg tweet?
2. Anita: Det er, det er i hvert fall de (...) man må følge med de norske ...
3. Mina: Bohemenes nye bud? Eh... [*leser på papir og oppgavetekst*] Oh, and they almost made it into this kind of punk thing [*tar brettet for å tweete*].
4. Anita (ler): Oh, you should, like, tweet. Twit. From your own life [*ser på papirark*]. Right?
5. Mina: Uh-hu.  
[*Anita lener seg over bordet og leser på det arket Mina ser på og peker på noen ord*]
6. Anita: Can you...han...
7. Mina: Oooh.
8. Anita: Ok, da skal du være han...you're him. And I'm this guy [*ser på bilder*]

Jentene setter seg ved bordet og begynner å orientere seg ved å lese de forskjellige arkene som ligger på bordet. Mina forstår ganske raskt fra instruks at aktiviteten handler om å lage en tweet og viser at hun er åpen til ideen (linje 1), mens Anita er litt mer usikker på hva aktiviteten skal handle om (linje 2). Mina tar litt tid til å lese, og blir opptatt av å forstå hva "De ni bud er". Hun leser arket med "De ni bud", og tolker det som en type "punk thing" mens hun trekker til seg brettet (linje 3). Anita leser oppgaven igjen og kobler aktiviteten med å lage en tweet til deres egne liv, men er fremdeles litt usikker og lur på om det kan være riktig (linje 4). Mina er i gang med å skrive og er ikke særlig opptatt av hvorvidt hun handler "riktig", og Anita følger med på hva Mina skriver. Anita er fremdeles ikke helt overbevist om de har forstått oppgaven, og kommer fram til at de skal skrive *tweets* som om de er de forskjellige personene på bildene foran dem.

I denne sekvensen er det tydelig at jentene kjenner til Twitter og blir engasjert i ideen om å lage en *tweet*. Dette viser at sosiale medier skaper deltagelse i en aktivitet designet av

museet.<sup>231</sup> Samtidig skjønner de at aktiviteten handler om mer enn å bare “finne på” en *tweet* – at det de skriver skal på en eller annen måte forholde seg til en oppgave/ aktivitet som tydeligvis ikke er så enkelt å forstå. Uklarheten går ut på hvilken stemme som skal brukes når de skriver en *tweet* – sin egen eller en av de bohemene. De samarbeider mest med å finne ut hva de skal gjøre, men det er tydelig at de to jentene har forskjellige tilnærminger til hva som kreves for å kunne delta i aktiviteten i denne konteksten. Innholdet fanger interesse, men forholdet mellom innholdet og oppgaven er ikke klar.

### Analyse

Den oppgaven jentene skal gjøre og løse er å lage et tiende bud som er relevant for dem og deres venner. Målet med oppgaven er å lære om vennekretsen til Munchs ved å skrive *tweets* som hans venner. Her ser man at jentene ikke samarbeider når det gjelder å forstå oppgaven eller å skrive en *tweet*. Anita finner ut, fra å lese på papirark, at hun skal *tweete* fra sitt eget liv. De vil ikke samarbeide om innholdet, men de blir enige om hva som skal gjøres. Anita gjør bruk av artefakter og dokumenter på den måten at hun delegerer en bestemt rolle til Mina, og sier at hun selv skal være en bestemt person. Selv om dette er et prosjekt uten karakterer, så virker det som om de to jentene er interessert i å forstå innholdet så langt og hvordan de skal løse oppgaven hver for seg.

I sekvensen sees turtaking på den måten at vi ser en plassfyller i linje 4, som Anita sier ved at man skal *tweete* fra sitt eget liv. Mina stiller et ufullstendig spørsmål og Anita fyller ut med relevant informasjon. Spørsmålet og plassfylleren utgjør en samkonstruert tur. Anita legger til en fullføring som kan oppfattes som en nøling i og med at hun ikke høres helt sikker ut. Deltakelsesstrukturen i denne sekvensen viser at kroppsspråket indikerer engasjement i aktiviteten. Elevene supplerer og videreførere hverandres tanker, eller de kommer på noe nytt som de bringer inn. Dette kaller Bakhtin “stemmer som interanimerer hverandre”, og her ligger et potensial til meningsutvidelse.

Begrepet “*alignment of conceptual framing*” er viktig fordi det utgjør betingelsen for gjensidig forståelse, som understreket av van de Sande & Greeno<sup>232</sup>. Gjensidig forståelse er også en del av det institusjonelle aspekt. Begrepet “*alignment of conceptual framing*” kombinerer kognitive prosesser spilt ut som et resultat av “*conceptual framing*” med sosiale

---

<sup>231</sup> Kidd, 2014

<sup>232</sup> van der Sande & Greeno, 2012.

aspekter ved å bruke begrepene “*source*” og “*listener*” som utgjør “*positional framing*”. I denne sekvensen ser man en “*positional framing*” da forholdet mellom innholdet og oppgaven ikke er helt klar. Både Anita og Mina er i denne sekvensanalysen begge “*source*” og “*listener*”.

På bordet der hvor Anita og Mina sitter er det mange multimodale aspekter, det er bilder, skjerm, tekst og også den oppgaven de trenger for å tweete på iPaden. Alle modalitetene som er tilgjengelig blir brukt i denne første sekvensen.

## 4.2. Sekvens 2

### Tidligere kunnskap

Mina og Anita sitter og er dypt interessert i det de leser på arkene. Sekvensen begynner i det Mina stiller Anita et spørsmål.

9. Mina: Wait, they hated people like Bjørnstjerne Bjørnson?
10. [*Anita trekker på skuldrene og sier*]: That's one of the rules.
11. Mina: It says, you're not supposed to never regret [*peker på budene på arket*] does that mean they should commit suicide?
12. Anita: Yeah. It does.
13. Mina: Munch did not commit suicide.
14. Anita: Did he not.
15. Mina: No, he died of, like, pneumonia or something?
16. [*Anita trekker på skuldrene*]: Ok. But maybe he tried or planned to commit suicide.

Mina stiller Anita spørsmålet om de hatet mennesker som Bjørnstjerne Bjørnson (linje 9) og Anita svarer at det er et av budene. Dette viser at de gjør seg opp en mening om innholdet og går videre til fortolkning. Mina sier at det står at man aldri skal angre (bud 8) og peker på budene på arket og spør om et av budene (bud 9) betyr at de skal ta selvmord (linje 11). Anita er enig, og Mina fortsetter med at Munch ikke begikk selvmord (linje 12-13). Anita svarer på en måte som indikerer et spørsmål, men høres ut som en erklæring, at Munch ikke tok selvmord, og Mina sier at han døde av lungebetennelse “eller noe sånt” (linje 14-15). Anita trekker på skuldrene og sier at han kanskje prøvde eller tenkte å ta selvmord.

I denne sekvensen trekkes det inn tidligere kunnskap fra Mina, både når det gjelder kunsthistorie og biografisk informasjon. Det de begge kjenner fra Munch blir veldig relevant. Hvordan de engasjerer seg i oppgaven og trekker inn tidligere kunnskap i selve oppgaven viser engasjement og at de gjør noen koblinger her med meningsdannelse gjør at det er veldig relevant for dem. Vekslingen her blir drevet frem av Mina og besvart av Anita. I slutten av sekvensen ser man tegn på en argumentasjon mellom jentene da Mina trekker frem om selvmord og Anita ikke er helt enig, og når Mina fortsetter å gi info, så vil ikke Anita helt gå med på det.

## Analyse

Det trekkes frem kunnskap av Mina som er lært på skolen, at Munch døde av lungebetennelse. Jentene argumenterer seg i mellom, Anita mener at Munch prøvde eller tenkte å begå selvmord. De brukte mye tid på å lese, og dette er en sekvens der de begynner å sette seg mer inn i det som står på arkene. I sekvensen viser deltakerstrukturen her at Mina interagerer med Anita. Fra linje 8 til 9 ser man en segmentering fordi det er et skifte i aktivitet, en turntaking der Mina stiller et spørsmål som legger forventninger om et tilbakespill. Deltakelsesstrukturen her viser at Mina er mer engasjert enn Anita. Kroppsspråket og tonen til Anita i linje 14 og 16 viser at hun ikke er veldig interessert i å vite mer.

“*Conceptual framing*” er måten studentene organiserer informasjon ved å velge å plassere informasjonsaspekter i forgrunnen og bakgrunnen. Ser man på hvordan de to elevenes “*alignment of conceptual framing*” er, kan dette sees ved at de lager en felles forståelse for hvordan å utføre oppgaven, som regnes for å være en forutsetning for begrepsjustering. “*Position framing*” referer til måten elevene forholder seg til hverandre i samspill, spesielt om deres ulike bidrag til oppgaven. Mina sier at Munch ikke begikk selvmord og dette er et bidrag til forståelse.

I spennet mellom “*source*” og “*listener*” eksisterer det en forhandling om “*conceptual framing*” som utspiller seg i begrepet “*alignment of conceptual framing*”. “*Source*” gjør det mulig å analysere hvilken informasjon og kunnskap som elevene gjør gjeldende i samspillet.

Begge jentene forholder seg til arkene og budene i denne sekvensen.

### 4.3. Sekvens 3

#### Fordeling av roller

Mina forstår at Anita ikke er interessert i å snakke mer om Munch begikk selvmord eller ikke, så hun begynner på et nytt tema.

17. Mina: Ok. Who are you?  
18. Anita: Christian..Krohg. I'm Christian Krohg.  
19. Mina: Cool.  
    *[Begge leser på ark]*  
20. Anita: Hm! Ok, I have a tweet. *[tweets, mens Mina leser på arket sitt]*  
21. Mina: [utydelig] Hans Jaeger, I gather he painted. He was also part of the Christiania Bohemen.  
22. Anita: Uh-hu. *[Tar opp et bilde og sier:]* This guy.  
23. Mina: That's how..oh, that's how they were part of ...  
24. Anita: they were..  
25. Mina: how Munch and Krogh were part of the Christiania Bohemen. It was through contact with that guy *[peker]*.  
26. Anita: Ok.

Her sees et brudd (linje 17) i og med at Mina dropper å snakke videre om dette temaet. Mina spør isteden Anita hvem hun skal være og Anita sier hun skal være Christian Krohg, og dette synes Mina er kult. Begge jentene setter seg til å lese på ark før Anita sier at hun har en tweet. Mina sier at hun regner med at Hans Jaeger malte fordi han også var del av Kristianiabohemen (linje 21). Anita er enig og tar opp et bilde og sier at det er den fyren (linje 22). Mina sier først at det er derfor, og så virker det som om hun begynner å forstå hva det dreier seg om, men hun lar setningen dø ut litt og Anita legger til en del av hva Mina har sagt før Mina igjen fullfører setningen om hvordan Munch og Krohg var del av Kristianiabohemen, at det var gjennom kontakt med denne fyren her (linje 25).

Mina skifter over til å spørre om hvem Anita skal være. Anita sier hvem hun vil være og hun finner ut at hun vil lage en *tweet*. De har begge på en måte bestemt seg for at de skal være visse personer, men de har ikke egentlig løst oppgaven. De har bare bestemt at de skal være den personen som de sitter foran som er på arket. De leser begge på arkene og Anita sier hun har en *tweet*, mens Mina fortsetter å bare lese og engasjere seg i teksten som hun leser.

## Analyse

I starten av denne sekvensen ser man en segmentering i og med at det er et skifte i aktiviteten, og det blir et hopp til et nytt tema. Jentene begynner å sette seg inn i oppgaven, de vet hvem de vil være, og Anita har en *tweet*. Mina er dypt inne i innholdet, og forklarer for Anita noe hun leser. De har begynt å dele ansvar, hvem som skal *tweete* først. Anita skal *tweete* først før Mina. De jobber ikke på en delt formulering. Designen på ressursene og oppgaven syntes å være forvirrende, men å *tweete* var ikke noe problem. Her sees en fordeling av roller som blir byttet om gjennom hele sekvensen. I linje 23-25 ser man en turtaking hvor de begge veksler på to typer samkonstruerte turer, kalt tillegg og fullføring.

Deltakelsesstrukturen her viser engasjement, med Mina som mer engasjert enn Anita. Mina forklarer for Anita og tar over kontrollen. “*Conceptual framing*” sees her i sekvensen på måten Mina organiserer informasjon innen kunsthistorie, og Mina blir en “*source*” i slutten av sekvensen da hun gir Anita informasjon som fører dem et steg nærmere å forstå hva bakgrunnen av oppgaven skal dreie seg om. De er begge opptatt av å forstå kunsthistorie, men på hver sin måte. Multimodale aspekter er her iPad’en, bildene og arkene, selv om det er bildene og arkene som gir mest forståelse i denne sekvensen.

#### 4.4. Sekvens 4

##### En interessant tweet

Mina har nå begynt å forstå litt hva det dreier seg om og vil lese mer om det. Anita sitter med iPad'en og er tydeligvis engasjert i det hun gjør.

27. Mina: Interesting. [*Leser på ark og nikker på hode. Anita taster inn tweet og mumler noe utydelig. Mina lener seg over bordet for å se hva Anita skriver*]  
28. Mina: Man kan bare vise ekte følelser i kunsten.  
29. Anita: Aldri... 'Cause he's, like, so mystical, and he... [*holder opp bilde*] I think it's like him..  
30. Mina: Ok, I tried... I have to make one... som passer inn [*tar brett og begynner å taste*]  
[*Anita ser seg rundt og ser på bildene på veggen og deretter lener seg over mot Mina og leser:*]  
31. Du skal leve i nuet.  
[*Tar et bilde og ser på det mens Mina taster*]

Videre er det et lite stopp i dialogen fordi Mina tar et ark og begynner å lese på det (linje 27). Mina nikker på hodet og synes tydelig at det er interessant det hun leser. Mens hun leser så taster Anita inn en *tweet* og sier noe til Mina som får henne til å lene seg over bordet for å se hva Anita skriver. Mina leser høyt det Anita har skrevet (linje 28). Anita sier først aldri, før hun sier at han er så mystisk og så holder hun et bilde opp og sier at det er som han. Setningen dør ut (linje 29) og Mina tar over og sier at hun prøvde og at hun vil lage en *tweet* som passer inn. Mens Mina *tweetet* så ser Anita seg rundt og ser på bildet på veggen og lener seg mot Mina for å lese tweeten hennes som er at man skal leve i nuet (linje 31).

I denne sekvensen så ser man at Anita har laget en *tweet* som viser hvordan hun forstår oppgaven. Tweeten har kanskje ikke noe med vennene å gjøre, men hva menes med tweeten i forhold til oppgaven? Har hun egentlig misforstått oppgaven eller er hun likevel engasjert eller er det hennes egne refleksjoner? Betyr det at hun tenker på kunst generelt, mener hun at når man lager kunst så lager man det med hjertet eller tenker hun som den hun har valgt å være? Slik jeg ser linje 29 så har nok Anita skrevet et bud til sine venner på grunnlag av det hun har lest om Munch på arket om Christian Krohg.

Mina vil prøve å lage en *tweet* som passer inn, men tweeten synes å være noe hun selv mener, og ikke at hun er en av de i Kristianiabohemen.



### Analyse

Anita har begynt å forstå hva det dreier seg om, men oppgaven ser ut til å kreve mer innsats av Mina enn det hun er villig til å gi. Fremdeles ser man ikke et helt samarbeid fordi de ikke jobber sammen, men mer hver for seg. De er ikke særlig involvert i hva den andre skriver.

Motivasjonen kan nok være en grunn – dette er ikke en skoleoppgave de skal gjøre.

Formuleringen “å leve i nuet” er et brudd i dialogen og ikke helt enkel å tolke.

Gjennom sekvensen ser man turtaking, og deltakelsesstrukturen viser at de begge er engasjerte, men Anita er nok mer engasjert enn Mina. Anita er i denne sekvensen en “source” fordi hun begynner å tenke på kunsthistorie. Meningsskaping viser til samspillet mellom elevene og omgivelsene de er i. I denne museumskonteksten er det bilder og de tilgjengelige artefaktene som er elevenes omgivelser. Minas og Anitas samspill, identitet, kunnskaper og motivasjon spiller stor rolle for deres opplevelse og læring i museumskonteksten. De multimodale aspektene blir igjen benyttet til det fulle.

## 4.5. Sekvens 5

### **They were against nynorsk**

Mina snakker plutselig om at hun bruke nettet og ta ut “*tweetene*” og skrive på nynorsk, noe Anita er helt uenig i.

32. Mina: I wanna go online and take the tweets out. I wanna write it in nynorsk.  
33. Anita: Nooo. You know they were [utydelig] nynorsk.  
34. Mina: I don't care. I'm making my own.  
35. Anita: Hey, you can't write like a “bud” på nynorsk. There's more it that way. Like, I give nynorsk and then you write...  
36. Mina: No, I like nynorsk. Do you say *levar* eller *lever*?  
37. Anita: *Lever*  
38. Mina: *Lever*  
39. Anita: You're supposed to represent them.  
40. Mina: No, I'm supposed to represent my friends.  
41. Anita: No..  
42. Mina: Or me.

Anita tar et ark og ser på bildet der mens Mina taster. Mina sier at hun vil gå på nettet og ta ut *tweetene* og skrive dem på nynorsk, men dette synes ikke Anita er en god ide (linje 33). Mina sier at hun ikke bryr seg for hun kan lage sin egen. Anita sier at man ikke kan skrive det som bud på nynorsk og at det er mer på den måten. Som at hun gir nynorsk og så kan Mina skrive... Tonefallet indikerer at det er ment som et spørsmål. Mina svarer at hun liker nynorsk og stiller et spørsmål om hva lever på nynorsk er, som hun får svar på av Anita, og Mina repeterer ordet (linje 36-38). Anita sier at man skal representere de i Kristianiabohemen, men Mina argumenterer mot og sier at hun skal representere vennene sine (39-40). Anita avkrefter dette og Mina spør om det er hun som skal representere.

Her er det tydelig å se at Anita forstår oppgaven, og prøver å få Mina til å gjøre det samme. Det som er utydelig for Mina når hun skal skrive en *tweet* er i hvilken grad hun skal være den personen de titter på eller om målet er at det skal lages en *tweet* for egne venner. Mina bryr seg ikke om hun er en karakter eller ikke, hun vil bare skrive noe på nynorsk, og Anita argumenterer ut fra oppgaven at Mina skal være en karakter og at Kristianiabohemen var imot nynorsk. Spørsmålet er om det er å skrive noe for dine venner som har noe med Kristianiabohemen å gjøre? Det som er interessant er at når man introduserer Twitter i en oppgave om sosiale medier er om det er museets oppgave å skrive som den personen som er

viktig som de argumenterer for her, eller er det viktigere å bruke Twitter for å skrive noe personlig eller sine venner eller noe du liker? Er kanskje ikke egentlig så viktig om de er som disse personene og løser oppgaven akkurat som museet mener, men det er noe med det å gå i dybden på innholdet og skrive eller argumentere for hva som skulle telle som løsning på oppgaven. De har begge sine argumenter da de tolker oppgaven litt forskjellig.

Mina sender en *tweet* hvor det står:

#munchsverden - du skal vere vaken og kjenne at du lever kvar einaste augneblink.

### Analyse

I denne sekvensen ser man at Anita har begynt å forstå oppgaven er dermed en “source” når hun prøver å få Mina til også å forstå på samme måte som henne. Mina er fast bestemt på å skrive på nynorsk, og skjønner ikke hvorfor Anita ikke vil dette. Er det at de begynner å diskutere noe negativt siden det tok dem litt bort fra oppgaven, eller er det positivt fordi de må samhandle? Det er positivt fordi Mina begynner å ane at noe kanskje er annerledes enn det hun trodde. Deltakelsesstrukturen her viser at Anita er engasjert på den måten at hun prøver å få Mina til å forstå hva oppgaven egentlig handler om. Mina er defensiv fordi hun ikke skjønner hva Anita vil frem til. Gjennom dialogen sees en deltakelsesstruktur<sup>233</sup> som viser at engasjementet er stort mellom Anita og Mina for å kunne løse oppgaven.

Samtalen dreier seg inn mot nynorsk og begrepet “*conceptual framing*” blir brukt på den måten at de bruker tidligere kunnskaper om kunsthistorie. Modalitetene de bruker her er ark og iPad.

---

<sup>233</sup> Sande & Greenos begreper.

## 4.6. Sekvens 6

### Bjørnstjerne Bjørnson

Anita trekker frem et bilde og peker på ham mens hun viser bildet til Mina. Det Mina sier får Anita til å se ekstra nøye igjen på arket med de ti budene. Anita forklarer da for Mina hva som skjer.

43. Anita: That guy.  
44. Mina: Yeah, that says. No it says make a tenth whatever which suits your friends.  
45. Anita: Make for my friends? [*leser på ark, mens Mina ser på brett*]. You're writing a tenth "bud" to the Christiania Bohemen [*... og legger bort ark*] Get it?  
46. Mina: How do you know?  
47. Anita: Cuz they hated it. That's why they hated Bjørnstjerne Bjørnson.  
48. Mina: Bjørnstjerne Bjørnson had anything to do with nynorsk?  
49. Anita: Yes.

Anita sier at det er den fyren Mina skal representere (linje 43), og Mina sier at det er det, men det står at man skal lage et tiende bud som passer for vennene dine (linje 44). Anita virker overrasket og leser på arket mens Mina ser på brettet og sier at man skal skrive et tiende bud til Kristianiabohemen, før hun avslutter med å spørre om Mina har forstått det (linje 45). Mina spør hvordan hun vet dette, og Anita sier at det var fordi de hatet det, at det var derfor de hatet Bjørnstjerne Bjørnson, hvilket gjør Mina overrasket og hun spør om Bjørnstjerne Bjørnson hadde noe å gjøre med nynorsk og Anita svarer bekreftende på dette (linje 46-49).

I denne sekvensen begynner Mina å forstå hva som skal skje, men ikke før i slutten av sekvensen. Anita har forstått oppgaven og bekrefter for Mina hennes oppfatning. Begge er nå engasjerte i oppgavens tema og i budene. Det er vanskelig å tolke linje 48 og 49, da man ikke vet hva som ligger i spørsmålet til Mina i linje 48. Det virker som Anita ikke har forstått hva Bjørnson sto for.

### Analyse

Avslutningsvis i denne sekvensen spør Mina om Bjørnstjerne Bjørnson "had anything to do with nynorsk?" Det er vanskelig å forstå hvordan svaret til Anita skal forstås. Likevel, Mina og Anita kom frem til en felles forståelse om hva oppgaven gikk ut på. Mina har tydeligvis

fått ny kunnskap om Bjørnstjerne Bjørnsons forhold til nynorsk.<sup>234</sup> I sekvensen sees en turtaking da Anita leser på arket og forklarer for Mina hva det er. Man ser en turvending når det gjelder “*positional framing*” og de to begrepene “*source*” og “*listener*”, at Anita har lagt seg i posisjon som en “*source*”. Elevene er orientert mot å forstå kunsthistorie. De prøver å løse hva de skal skrive om og viser at de er engasjert i eget arbeid. Mot slutten av dialogen sees en “*alignment of conceptual framing*” i og med at de oppnår en felles forståelse for hvorfor Bjørnstjerne Bjørnson ble hatet. Jentene skjønner at det dreier seg om en gruppe fra Kristianiabohemen som forholdt seg til samfunnsdebatter i sin tid og skulle ta avstand fra nynorsk.

#### 4.7. Oppsummering av sekvensene

I sekvens 1 så ser man at det er to jenter som setter seg ved Stasjon 1, som er et bord hvor det ligger en iPad, ark med tekst og bilder, og veggilde. Den ene jenta, Mina, tester ut iPad’en først, mens dens andre jenta, Anita, sitter og ser på hva Mina gjør. Oppgaven jentene skulle løse var å lage et bud som passet for dem og deres venner, og målet var å lære om vennekretsen til Munch ved å forholde seg som man var en av vennene hans. Mina sjekker ut omgivelsene først mens Anita sitter og leser om de ni budene. De bestemmer seg etter å ha sett litt og kommentert seg i mellom at de vil gå i gang med aktiviteten. Mina forstår fort at aktiviteten innebærer å lage en *tweet*, men Anita avventer litt, og leser mer på oppgavearket. Anita finner ut selv hva hun skal gjøre, men er ikke helt sikker på hva som skal gjøres, men leser oppgaveteksten igjen og får forståelse av at hun skal lage en *tweet* til sitt eget liv. Likevel er hun ikke helt sikker. Mina taster bare i vei på iPad’en og er mer interessert i å lage en *tweet*. Anita ser igjen på oppgavearket og skjønner at de skal skrive *tweets* som om de er en av personene på bildene. I sekvensen ser man at jentene ikke er interessert i å samarbeide om innholdet. De finner ut hva de skal gjøre, men de vil skrive en *tweet* hver for seg.

I sekvens 2 sitter de to sammen og leser engasjert på arkene foran seg. Anita blir stilt et spørsmål om Kristianiabohemen hatet mennesker som Bjørnson, og Anita bekrefter dette. Mina leser på arket om budene og stiller Anita spørsmål om et av budene betyr at man skal begå selvmord. Begge jentene leser mye på ark, og begynner å sette seg dypere inn i hva det er de leser om. Mina trekker inn tidligere kunnskap, som hun husker, når det gjelder kunsthistorie og biografisk informasjon når hun sier at Munch ikke tok selvmord og at han

---

<sup>234</sup> Jeg vil her bemerke at Bjørnstjerne Bjørnson først var positiv til nynorsk, men skiftet mening og ble sterkt imot.

døde av lungebetennelse. Mina er engasjert, og tolker ikke helt Anita som litt oppgitt sier at Munch kanskje vurderte å ta sitt eget liv. Begge jentene viser engasjement, men det blir en liten gjenstand for argumentasjon mot slutten da de ikke er enige i hvordan Munch døde.

I sekvens 3 hopper Mina til et nytt tema og begynner å spørre Anita hvilken rolle hun vil spille og Anita vil være Christian Krohg. De sitter og leser mer på arkene før Anita utbryter at hun har en *tweet*. Mina er nå dypt engasjert i det hun leser, og forklarer noe til Anita som er enig. Mina begynner å ane litt av hva det dreier seg om, men fullfører ikke setningen og den blir hengende litt i luften, før Anita legger til de to siste ordene for å få Mina til å fullføre det hun ville si. Begge jentene har begynt å bestemme hvem som skal *tweete* først, men de har jobber fremdeles ikke sammen om en delt formulering. De vil forstå kunsthistorien, men ikke på samme måte.

I sekvens 4 stopper dialogen opp litt fordi Mina begynner å lese på et ark og er veldig interessert i det hun leser, mens Anita tar iPad'en og taster inn en *tweet*. Etter at tweeten har blitt tastet inn så får Anita Mina til å lese den høyt. Anita relaterer tweeten til den hun har tatt rollen til og sier det er fordi han er så mystisk. Den tweeten Anita laget er laget slik at man skjønner at hun skjønner hva som skal gjøres i oppgaven. Mina vil og prøve å lage en *tweet*, men hun er ikke helt villig til ennå å gi full innsats så tweeten gir ikke inntrykk at hun skriver den ut i fra å være en av vennene til Munch i Kristianiabohemen, men snarere virker det som det er noe hun selv vil si. Enda så jobber de ikke sammen i denne sekvensen.

I sekvens 5 så vil Mina gå på nett og laste ned tweetene og hun vil skrive en *tweet* på nynorsk. Dette er ikke Anita enig i i det hele tatt. Det er tydelig i denne sekvensen at Anita har begynt å oppfatte hva oppgaven skal dreie seg om og forstår hva man skal gjøre og forsøker å få Mina til å skjønne det på lik linje med henne. Dette bryr ikke Mina seg om og man ser at det er antydning til negativ diskusjon som splitter dem opp litt, for Anita prøver enda en gang å få Mina til ikke å skrive på nynorsk, men Mina er litt bastant og defensiv fordi hun ikke forstår hvorfor og vil skrive uansett. Mina skriver en *tweet* på nynorsk og Anita sier til henne at det handler om å representere Munchs venner i Kristianiabohemen, og ikke det Mina tror, som er å representere vennene sine. Mina begynner å skjønne vagt at noe kanskje ikke er som hun trodde først, men dette kommer ikke frem i denne sekvensen.

I sekvens 6 viser Anita frem et bilde til Mina og peker på personen i bildet for å få Mina til å forstå hva det dreier seg om. Mina skjønner ikke fremdeles helt hva Anita mener og får henne til å lese mer på arket med de ti budene. Anita forklarer for Mina hva hun skal gjøre og spør om Mina forstår hva hun sier. Mina er overrasket og lurar på hvordan Anita vet dette. Anita svarer at de hatet det og at det var derfor de hatet Bjørnstjerne Bjørnson. Mina lurar så

på om han hadde noe å gjøre med nynorsk og dette svare Anita et ja på. Her ser man at jentene utvikler en gjensidig forståelse av hva oppgaven egentlig går ut på.

Sekvensen viser at dette er læring gjennom dialog og ressursene de bruker, og de diskuterer og drøfter hele tiden.

#### 4.8. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg presentasjonen av analysert datamateriale, med dialogsekvenser og forklaring av hva som blir sagt og gjort etter hver sekvens, samt en analyse av sekvensene med analytiske begreper der de har funnet sted. Til slutt i kapitlet har jeg laget en oppsummering av sekvensene.

## Kapittel 5. Drøfting av nye funn samt avsluttende kommentar

I dette kapitlet skal jeg drøfte funnene mine som har fremkommet av analysen, samt avsluttende kommentarer. Problemstillingen min å finne ut på hvilke måter sosiale medier i kunstmuseer kan støtte tolkninger og meningsdannende interaksjoner med kunst? Aktiviserer installasjonen elevene, i såfall på hvilken måte? Hvordan aktiviserer sosiale formidlingsverktøy unge mennesker, og på hvilke måter kan deres aktiviteter knyttes til meningsdannelse i kunstmuseer? Hvordan møter og løser elevene oppgaven? Hva betyr den type funn i forhold til forskningsfeltet rundt sosiale medier og teknologier i kunstmuseer? Å gå på museer er en sosial aktivitet og mange av de besøkende kikker aktivt etter informasjon.

Jeg har fått tilgang til og lov til å bruke empirisk forskningsmateriale fra et forskningssamarbeid mellom InterMedia, UiO og Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design, som ble kalt “I Munchs verden”. Jeg var ikke med og samlet inn data. Dataen besto av videodata over flere måneder og jeg trakk ut en sekvens på 18 minutter som jeg delte opp i 6 delsekvenser. Jeg brukte interaksjonsanalyse, og fikk god anledning til å se nøye på interaksjonen mellom de to elevene som satt ved Stasjon 1 kalt “Mine Venner”. Sekvensene viser hver en gjennomgående dialog med forskjellige temaer underveis. Twitter har i denne aktiviteten en sentral rolle. Interessant var det og at elevene som var å se i videosekvensen også måtte forholde seg til mange multimodale ressurser som forlangte at man leste mye og diskuterte. Interaksjoner som medieres av teknologi står sentralt i denne oppgaven. Metoden er interdisiplinær for empiriske undersøkelser av meningsskapelse i situerte aktiviteter, som har med interaksjon mellom mennesker og objekt å gjøre, samt analyse av menneskelig aktivitet, og bruk av teknologi. Det er en museologisk oppgave innen et interdisiplinært felt.

Hvilke andre resultater ville jeg ha fått hvis jeg hadde brukt andre metoder og fremgangsmåter? Jeg ville antakeligvis fått andre resultater hvis jeg hadde intervjuet elevene i etterkant eller jeg kunne ha sett på mer, men fordelene med interaksjonsanalyse er at det er et godt verktøy i undersøkelse av menneskelig aktivitet og er veldig effektiv i teknomedierte læringsomgivelser.

Interaksjon med verktøy løftes frem som utgangspunkt for læringsprosesser. Digitale løsninger kan som læringsverktøy bidra til kommunikasjon og samarbeid. De digitale



verktøyene gir nye former for mediering av kunnskapsinnhold. I min case kan en se at slik interaksjon nærmest er kommunikasjon mellom tankeprosesser i nåtid og fortid. Elevene deler hva de kan med hverandre, parallelt kommuniserer de med andres tanker og kunnskap. Elevene løser oppgaven med å produsere en *tweet* ut ifra diskusjon som baseres på både forkunnskap og kilder. De to elevene diskuterer mens de også ser på teksten fra arkene og det legges vekt på å se sammenhenger og forstå noe faglig, før dette oppsummeres som en *tweet*. Jeg har tidligere i kapittel 2 presentert en teori om læring som legger vekt på kontekst, men i denne sammenhengen er det bare en del av denne konteksten jeg kommer til å se på. Analysen viser at elevene driver kunnskapsbygging ved å samarbeide med hverandre. Ellers er ulike former for deltakelse interessant å se på.

Vygotskys og Bakhtins teori om språkets betydning for menneskets mentale utvikling får betydning i dette prosjektet. Det er en forutsetning at dialogene oppstår i en atmosfære som bygger på tillit. Den kulturelle konteksten som oppgaven har skapt, legger til rette for kognitive prosesser som bygger på språket som bindeledd mellom menneskenes ytre og indre bevissthetsnivå. Det sosiokulturelle miljøet som oppgaven blir en del av påvirker dermed den enkeltes kognitive prosesser.

I de skriftlige tekstene som blir brukt for å forstå oppgaven, høres “stemmer” fra dem som har skrevet dem. “Stemmene” blir blandet sammen med stemmene til elevene som jobber med oppgaven. Materialet blir gjennom arbeidsprosessen forståelig for dem, og gir elevene et større perspektiv og en økt innsikt i det de har arbeidet med. På denne måten oppstår en dialog mellom elevene som presenterer og det stoffet de leser.

Det sosiokulturelle konseptet mediering har blitt benyttet for å studere hvordan digitale formidlingsverktøy kan påvirke elevenes meningsskapende prosesser i det interaktive mellomrommet. Teoretisk kan derfor medieringsbegrepet benyttes som en forståelse av at mennesker tar i bruk ulike ressurser for å skape mening i forskjellige kontekster. Det som har av betydning for denne forståelsen er hva vi tilegner oss, hva vi benytter oss av og hva vi tar med oss videre i kommunikative og meningsskapende prosesser. Alle de tilgjengelige ressursene *kan* ha betydning, men det analytiske spørsmålet er på hvilke måter de blir gjort relevante for våre handlinger og interaksjoner.

Målet med denne casestudien har vært å granske interaksjonen som oppstår når to elever skal samarbeide om å løse en oppgave ved bruk av et sosialt medium i et kunstmuseum. Hvordan kan begrepet “*framing*”, som definert av van der Sande og Greeno<sup>235</sup>

---

<sup>235</sup> van der Sande & Greeno, 2012.

brukes til å gi innsikt i elevenes arbeid? I denne diskusjonen vil jeg legge til hvordan begrepene bidrar til å utvide min forståelse av elevenes arbeid. Teoretisk sett brukes begrepene til å gi innsikt i elevenes arbeid. Begrepene gjør det mulig å ha et integrert syn på hvordan den sosiale og kognitive prosessen utspiller seg, og samtidig skille mellom kildene til kunnskapsbygging og hvordan de sosiale aspektene bidrar til denne produksjonen. Begrepene gjør det mulig å utvikle en mer nyansert forståelse av hvordan elevene hver for seg bidrar.

Sosiale medier blir ofte sett på som noe forstyrrende når det handler om tilegnelse av kunnskap og i undervisning. Unge er i dag godt vant med og bruker ofte sosiale medier for alt det er verdt. De kan bruke sosiale medier til kunnskapsutvikling, eller diskutere med andre og skape et nettverk utenfor skole og hjem. Mange multitasker og bruker flere ting samtidig. Man kan være et sted og samtidig være et annet sted på sosiale medier, uten at man ikke er tilstede det første stedet. Elevene som jeg fulgte viste at de var vant med Twitter og hadde ingen problemer med å bruke det, dermed kan det sies at installasjonen aktiviserte elevene.

Hvordan aktiviserer sosiale formidlingsverktøy unge mennesker, og på hvilke måter kan deres aktiviteter knyttes til meningsdannelse i kunstmuseer? Digitale teknologier åpner opp for en ny type meningsdannelse i museet, hvor forskning og formidling inngår i en annen dialog med besøkende og artefakter enn tidligere. Unge mennesker får mulighet til å lære, erfare, komme med sine synspunkter og deretter skape mening i dialog. Unge og deres kunnskap og motivasjon spiller en stor del i deres opplevelse og læring i museumskonteksten. Sosiale medier som formidlingsverktøy kan motivere elever til å gå inn i prosesser de antakeligvis ikke hadde brukt uten slike medierende redskaper. Formidlingsverktøy kan sees som hjelpere i interaksjon som kan legge til grunn for et dialogisk samspill og bidra til at elever får erfaring.

Temaene for sekvensene er essensielle for å drøfte problemstilling og forskningsspørsmål. Hvordan møter og løser elevene oppgaven? Analysen av det empiriske materialet viser at sosiale og digitale formidlingsverktøy har en betydning for hvordan elevene tolker og meningsskapelse i møte med Munch gjør det mulig i tilknytning til disse temaene. Elevenes forkunnskaper har her tydelig innflytelse på meningsskapende prosesser under museumsbesøket. I analysen kommer det frem at elevene har kunnskaper og forståelse som de drar nytte av utover i forløpet av videosekvensen. Elevenes forkunnskaper, både i kunsthistorie og på sosiale medier påvirker hva de lærer av besøket. Elevene jobber med å produsere *tweets* og prosessene gjennom sekvensene viser et utvikling og hvordan de håndterer kunnskap. Oppgaven engasjerte elevene på den måten da de leste de skulle lage *tweets*, og oppmerksomheten rundt oppgaven ble noe større. Aktivitetene som ble gjort i hele

sekvensen viser at elevene hadde en vellykket læringsprosess. De utviklet mer kunnskap om emne da de gjennom sekvensene trakk frem tidligere kunnskap på bakgrunn av det de leste.

I diskusjon om teknologi på museer, blir det noen ganger uttrykt bekymring for at det skal være forstyrrende på publikums opplevelse. I min casestudie vil jeg hevde at teknologi på museer ikke er forstyrrende på opplevelsen til besøkende. Spesielt bruk av sosiale medier og *tweets* har et læringspotensiale.

I sosiokulturelle teorier sees samarbeid som en sentral funksjon i prosessene for å danne mening. Samarbeidet mellom mennesker henger tett sammen med interaksjon og kommunikasjon som er viktige prosesser for medieringen. Vi lærer gjennom sosialt samvær med andre mennesker og vi lærer og utvikler oss gjennom bruk av gjenstander. Menneskets erfaring og kunnskap bygges gjennom historien og er tilgjengelig gjennom det sosiale aspektet.

Jeg har vist gjennom min analyse på empirisk nivå hvordan meningsdannelse, tolkning og interaksjon i tråd med museenes mål ser ut.

- Hva betyr den type funn i forhold til forskningsfeltet rundt sosiale medier og teknologier i kunstmuseer?  
Utstillingen, teknologien, menneskene. Teknologien brukes til å aktivisere og lære menneskene om utstillingen og kunst.
- Hva ville du tenke på som interessant videre forskning for å få flere og bedre svar på spørsmålene?  
Kunne eventuelt vært mulig med intervju etter en viss periode etter museumsbesøket. Bruk av *tweets* vil fungere som en referat eller rapport fra et museumsbesøk.
- Hva opplever jeg som mitt bidrag her forskningsmessig?  
Har gått mye gjennom teorien for museer og teknologi, og at jeg har funnet dialog mellom de to elevene i oppgaven min.
- Hva vil vi ha fra museer idag?  
Det man bør tenke på i et museum er at det bør være ekstra utstyr i museer, det er ikke nok å bare gå inn og gjennom et museum, men ha noe besøkende kan bruke, for eksempel multitouchboard, nettbrett.

## Vedlegg 1:



### Kristianiabohem 1

Edvard Munch

Edvard Munch

*Selvportrett med sigarett*, 1895

Tilhører Nasjonalmuseet

I dette selvportrettet har Edvard Munch (1863-1944) malt seg selv i et mørkt og røykfylt rom, med referanse til kafemiljøene hvor han vanket på denne tiden – både i Kristiania og i Berlin. Bare ansiktet og hånden er sterkt opplyst nedenfra, resten forsvinner i den blåsvarte atmosfæren. Det skaper en mystisk og spøkelsesaktig stemning. I det skarpe og avslørende lyset ser han på oss med et intenst blikk. Han virker ensom, men samtidig ganske selvbevisst. Allerede 31 år gammel hadde han malt en rekke hovedverk og holdt store og omdiskuterte utstillinger både i Norge og i utlandet.

På denne tiden var han anerkjent og feiret i kunstnermiljøer, men også sterkt kritisert av publikum. En framtrедende psykiater synes han så tegn på galskap i maleriet *Selvportrett med sigarett*. Men Munch ønsket nettopp å utlevere seg selv og sine følelser i sin kunst: "Det skal ikke lenger males interiører og folk som leser og kvinner som strikker. Det skal være levende mennesker som puster, føler, elsker og lider". Slik levde han opp til Kristianiabohemens bud om "Å skrive sitt liv".

Maleriet er utstilt i Munchsalen (sal T)

## Vedlegg 2:



### Kristianiabohem 2

Hans Jæger

*Forfatteren Hans Jæger*

Malt av Edvard Munch, 1889

Tilhører Nasjonalmuseet

Forfatteren og samfunnsdebattanten Hans Jæger (1854-1910) ble portrettert av Edvard Munch i 1889, noen år etter et fengselsopphold. Jæger måtte i fengsel fordi han hadde skrevet og utgitt en åpenhjertig, samfunnskritisk og selvbiografisk bok om bohemlivet i Kristiania. Her angrep han den borgerlige dobbeltmoralen og forsvarte fri kjærlighet og en livsform basert på den enkeltes ønsker og behov. Beslagleggelsen av boka førte til en heftig debatt om kunstens plass i samfunnet og om pressefrihetens grenser. På Munchs maleri sitter Jæger avslappet i sofakroken med et pjoletterglass foran seg, mens han ser på oss med et skeptisk og kritisk blikk. Stillingen, hatten og den tetsittende frakken understreker både avstand og kulde.

Hans Jæger var en sentral person i det som ble kalt Kristiania-bohemmen, en liten, men profilert gruppe unge studenter, kunstnere og litterater i hovedstaden. De møttes ofte på kafeer i sentrum, ikke minst Grand Cafe, for å diskutere. Selv om Munch var 10 år yngre enn Jæger, ble de gode venner. Munch var i en periode på 1880-tallet knyttet til dette miljøet.

Maleriet er utstilt i Munchsalen (sal T)

### Vedlegg 3:



#### Kristianiabohem 3

Oda Krohg

*Malerinnen Oda Krohg*

Christian Krohg, 1888, maleri

Tilhører Nasjonalmuseet

Oda Krohg (1860-1935) er portrettert av ektemannen Christian Krohg i 1888, året før de giftet seg. Hun er framstilt som en flott og selvsikker kvinne. Med hendene impulsivt i siden betrakter hun oss smilende. På dette tidspunktet var Oda 28 år og hadde påbegynt en karriere som kunstmaler, ikke minst inspirert av sin lærer Christian Krohg og kretsen av bohemer. I dette miljøet kom hun til å representere den sterke, frigjorte og lidenskapelige kvinnen som mange menn hadde et forhold til.

Oda Krohg tilhørte opprinnelig et solid middelklassemiljø i Kristiania, der faren var regjeringsadvokat. Hun giftet seg først med en velstående mann, Jørgen Engelhardt, som drev forretninger med trelast. Etter to år ville Oda skilles, og det var på denne tiden en skandale i seg selv. Verre ble det da den pene, borgerlige kvinnen begynte å omgås bohemen i byen og ville bli kunstner. Det var på denne tiden ingen aktuell karrierevei for borgerskapets fruer. Men hun ga seg ikke og ble en av våre fremste kvinnelige malere. Allerede to år før dette portrettet hadde hun malt et hovedverk, *Japansk lykt*.

Maleriet av Oda Krohg er utstilt i sal R  
Ved siden av henger *Japansk lykt*, 1886



## Vedlegg 4:



### Kristianiabohem 4

Christian Krohg

Christian Krohg, *Selvportrett*, 1883, maleri  
Tilhører Nasjonalmuseet

Her har kunstneren og forfatteren Christian Krohg (1852-1925) malt seg selv i en avslappet situasjon i mellom to arbeidsøkter i atelieret. Han holder langpipen i venstre hånd og paletten med farger og noen pensler i høyre. I bakgrunnen ser vi døren til et annet rom, et bord med en rød duk og en gyngestol på et teppe. Den unge kunstneren, som bare var 31 år gammel da bildet ble malt, mønstrer oss med et nysgjerrig blikk. Krohg hadde nettopp vært i Paris for å studere samtidig fransk kunst, særlig impresjonistene. Av dem lærte han å komponere bildet slik at motivet virket umiddelbart sett og levende – nesten som et fotografisk snapshot. Fargeholdningen ble også lysere og renere etter møtet med fransk samtidskunst.

Året før hadde Krohg veiledet en rekke yngre, lovende kunstnere – blant dem den langt yngre Edvard Munch. Han så tidlig Munchs spesielle begavelse og støttet han ved flere anledninger i avisartikler. De var også knyttet til Kristianiabohemen gjennom kontakten med Hans Jæger. Men deres kunst var svært forskjellig. Krohg hadde en sosialrealistisk innstilling, mens Munch la vekt på de personlige følelsene – både i motiv og uttrykksform.

Maleriet henger i trappehallen.

## Litteratur

- Allen, S.  
2004 *Designs for learning: Studying science museum exhibits that do more than entertain*. *Science & Education*, 88(1), 17.
- Andersen, S., S,  
2013 *Casestudier- forskningsstrategi, generalisering og forklaring* 2.utgave  
Bergen: Fagbokforlaget.
- Aure, Venke  
2006 *Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs*. Tidsskrift for Børne og Ungdomskultur nr. 51. Århus: Aarhus Universitet.
- Bakhtin, M.  
2005 *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaatelid, overs.). Oslo: Pensumtjeneste.  
1998 *Spørsmålet om talegenrane* (R.T. Slaattelid, oversett.). Bergen: Ariadne forlag. (Original publisert i 1979).  
1984 *Problems of Dostoyevsky's Poetics*. Volume 8 of Theory and History of Literature, 8 Series. University of Minnesota Press.
- Barker, Chris  
2000 *Cultural studies. Theory and practice*. London: Sage.
- Bautista, Susana Smith  
2013 *Museums in the Digital Age: Changing Meanings of Place, Community, and Culture*. Rowman & Littlefield.
- Bockgård, G.  
2004 *Syntax som social resurs. En studie av samkonstruktionssekvensers form och funktion i svenska samtal*. Uppsala universitet: Institutionen för nordiska språk.
- Boehner, K., Gay, G., & Larking, C.  
2005 Drawing evaluation into design for mobile computing: A case study of the Renwick Gallery's handheld education project. *Journal of Digital Libraries, Special Issue on Digital Museums*, 5 (3), 219-230.
- Buckingham, D.  
2007 *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge, MA: MIT Press.  
2003 *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press,
- Burnette, Allegra and Victoria Lichtendorf.  
2007 Museums Connecting with Teens Online. I: Herminia Din and Phyllis Hecht (eds). *The Digital Museum. A Think Guide*. American Association of Museums. 89-95.



- Burton Jones, Katherine.  
2008 The Transformation of the Digital Museum. I: Marty, Paul F. and Katherine Burton Jones. (eds) *Museum Informatics. People, Information, and Technology in Museums*. New York: Routledge.
- Charitonos, Koula  
2011 *Museum Learning via Social Media: (How) Can Interactions on Twitter Enhance the Museum Learning Experience?* Paper presentert ved Learning, Media and Technology Doctoral Conference, 4/7/2011, London, UK.
- Charitonos, Koula, Blake, Canan, Scanlon, Eileen, & Jones, Ann  
2012a Museum learning via social and mobile technologies: (How) can online interactions enhance the visitor experience? *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 802-819.  
2012b *Trajectories of learning across museums and classrooms*. Paper presentert ved The Transformative Museum, Roskilde, Denmark.
- Danbolt, Gunnar  
2002 *Blikk for bilder, om tolkning og formidling av billedkunst*. Oslo.  
1999 *Blikk for bilder. Formidling av billedkunst til barn og unge*. Oslo: Norsk kulturråd.
- Danbolt, Gunnar, Johannessen, Kjell S., Nordenstam, Tore  
1979 *Den estetiske praksis*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Davidson, C., & Goldberg, D.  
2009 *The future of learning institutions in a digital age*. Cambridge, MA: MIT Press.
- DePietro, Peter  
2013 *Transforming education with new media: participatory pedagogy, interactive learning, and Web 2.0* (Vol. 435). New York, Washington, D.C./Baltimore, Bern, Frankfurt, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford: Peter Lang.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R., Erickson, F., Goldman, R. et al.  
2010 Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19 (1), 3–53.
- Dirckinck-Holmfeld, L.  
1997 Video som medium i dialogforskning og organisatorisk læring. I: H. Alrø & L. Dirckinck-Holmfeld (Eds.), *Videoobservasjon* (pp.101-121). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Drotner, Kirsten og Schrøder, Kim Christian.  
2013 *The Connected Museum. Introduction. Museum Communication and Sociale Media*. Taylor & Francis.

- Dysthe, Olga, Bernhardt, Nana og Esbjørn, Lene.  
2012 *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, Olga  
2012 Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I: O. Dysthe, N. Bernhardt og L. Esbjørn, *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Oslo: fagbokforlaget.  
2001 *"Dialog, samspel og læring"* Abstrakt forlag.  
1997 Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar. I: Evensen, L.S. and Hoel, T.L. (red.), *Skriveteorier og skrivepraksis*, 45-77. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. & Igland, M-A.  
2001 Vygotskij og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s 73 – 90). Oslo: abstrakt forlag
- Economou, Maria  
2008. A World of Interactive Exhibits. I: Marty, Paul F. and Katherine Burton Jones (ed.) *Museum Informatics. People, Information, and Technology in Museums*. London: Routledge.  
1998 The evaluation of museum multimedia applications: Lessons from research. *Museum Management and Curatorship*, 17 (2), 173-187.
- Engebretsen, Martin  
2010 *Skrift, bilde, lyd: analyse av sammensatte tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Engeström, Y.  
2001 Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1) 133–156.
- Eriksen, Anne  
2009 *Museum. En kulturhistorie*. Pax Forlag A/S, Oslo.
- Evans J., & Sterry, P.,  
1999 Portable computers and interactive multimedia: A new paradigm for interpreting museum collections. *Archives and Museum Informatics*, 13, 113-126.
- Fahy, Anne  
1995 New Technologies for Museum Communication I: Hooper-Greenhill, Eilean (ed.), *Museum, Media, Message*. New York and London: Routledge.
- Falk, John H. and Dierking, Lynn D.  
2008 Enhancing Visitor Interaction and Learning with Mobile Technologies. In: Tallon, Loïc and Walker, Kevin (eds.) *Digital Technologies and the Museum Experience. Handheld Guides and other media*. AltaMira Press.  
2000 *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.  
1992 *The museum experience*. Washington, DC: Whalesback Books.

- Fletcher, A., & M. J. Lee.  
2012 "Current social media uses and evaluations in American museums." *Museum Management and Curatorship* 27(5), s. 505–521.
- Floris, Johanne.  
2011 Unge i dialog med kunstmuseerne? En empirisk undersøgelse. I: Kirsten Drotner, Christina Papsø Weber, Berit Anne Larsen, Anne Sophie Warberg Løssing (red.) *Det interaktive museum*. Samfundslitteratur.
- Fuchs, Christian  
2014 *Social Media: a critical introduction*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Gammon, Ben and Burch, Alexandra.  
2008 Designing Mobile Digital Experiences. In: Tallon, Loïc and Walker, Kevin (eds.) *Digital Technologies and the Museum Experience. Handheld Guides and other Media*. AltaMira Press. 2008: 37.
- Gao, Fei , Luo, Tian, & Zhang, Ke  
2012 Tweeting for learning: A critical analysis of research in microblogging in education published 2008-2011. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 783-801. 117
- Gjørsv, Inger Lise (formann, Kunstformidlingsutvalget),  
1981 Formidling av billedkunst og kunsthåndverk / Fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 17. mars 1978; avgitt til Kirke- og undervisningsdepartementet 12. november 1981. NOU 1981. Universitetsforlaget, Oslo.
- Glabbek, Ingeborg  
2010 Kunstindustrimuseer og den kunstindustrielle bevegelse I: Rogan, Bjarne og Arne Bugge Amundsen (red.) *Samling og museum. Kapitler av museenes historie, praksis og ideologi*. Novus Forlag, Oslo.  
1994 "Modernismenes kunstformidling, et paradoks?" *Terskel* (12). Oslo: Museet for samtidskunst.
- Grimen, H.  
2004 *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3 utg ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gurian, E. H.  
2010 Curator: From soloist to impresario. I: F. Cameron & L. Kelly (Eds.), *Hot topics, public culture, museums* (pp. 95–111). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Halliday, M. A. K.  
1978 *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hammersley, M  
2010 *Reproducing or constructing? Some questions about transcription in social research*. *Qualitative Research*. 10 (5). s. 553-569.

- Haugsbakk, Geir  
2000 *Interaktivitet, teknologi og læring, - en forstudie*. Rapport 6 i ITUs skriftserie. Universitetet i Oslo.
- Holquist, M.  
1990 *Dialogism. Bakhtin and his world*. London and New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, Eilean  
2000 *Museums and the interpretation of visual culture*. London: Routledge.
- Hsi, S.  
2003 A study of user experiences as mediated by nomadic web content in a museum. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 303-319.
- Imsen, Gunn  
2005 *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jewitt, C.  
2009 *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge
- Jordan, B. & Henderson, A.  
1995 Interaction Analysis: Foundations and Practice, *The journal of the learning sciences* 4 (1), Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Palo Alto, Ca.
- Kelly, Lynn  
2013 The Connected Museum in the World of Social Media. I: Drotner, Kirsten og Schrøder, Kim Christian. *Museum Communication and Social Media*. Taylor & Francis.
- Kidd, Jenny  
2014 *Museums in the new Mediascape. Transmedia, Participation, Ethics*. Ashgate Publishing Limited, Surrey, England.  
2011 "Enacting engagement online: framing social media use for the museum." *Information Technology & People* 24(1).
- Kortbek, K. J., & Grønbæk, K.  
2008 Interactive spatial multimedia for communication of art in the physical museum space. Vancouver, British Columbia.  
2008 Communicating art through interactive technology: New approaches for interaction design in art museums. Lund, Sweden.
- Kobbernagel, Christian, Kim Schrøder & Kirsten Drotner  
2015 Danske unges museums- og mediebruk. Temaer og tendenser. Udgivet af DREAM: Danish Research Centre on Education and Advanced Media Materials.
- Kress, G.  
2009 What is mode?. I: C. Jewitt (E.d.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 54-67). London: Routledge.  
2003 *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

- Kress, G. & Jewitt, C. (Red.).  
2003 *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Kress, G. & van Leeuwen, T.  
2001 *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold  
1996 *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Labov, W. & Fanshel, D.  
1977 *Therapeutic discourse: psychotherapy as conversation*. Orlando, Florida: Academic Press.
- Lerner, G.H.  
2002 Turn-sharing. The choral co-production of talk-in-interaction. I: C.E. Ford, B. Fox & S.A. Thompson (red.), *The language of turn and sequence* (225-256). Oxford: Oxford University Press.  
1996 On the «semi-permeable» character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn space of another speaker. I: E. Ochs, E.A. Schegloff & S.A. Thompson (red.), *Interaction and grammar* (238-276). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lévy, P.  
1995 *Qu'est ce que le virtuel?* Paris: La Découverte.
- Linell, P.  
2009 *Rethinking language, mind and world dialogically*. Charlotte. NC: Information Age Publishing.  
1998 *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Lomborg, S.  
2011 Social media as communicative genres. *MedieKultur* , 51 , 55–71. I: Nightingale, V. (Ed.). (2011). *The handbook of media audiences* . Chichester: Wiley-Blackwell.
- Lundby, K. (red.)  
2008 *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in New Media*. New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Løvland, A.  
2007 *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.  
2006 *Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Agder).
- Mahrt, Merja, Weller, Katrin, & Peters, Isabella  
2014 Twitter in Scholary Communication. I: K. McLuhan, Marshall. (1967). *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*. New York: Bantam Books.

- Marty, P.F., & Jones, K.B.  
2008 *Museum informatics: People, information, and technology in museums*. New York: Routledge.
- Marty, Paul F.  
2008 Interactive Technologies. I: Marty, Paul F. and Katherine Burton Jones (ed.) *Museum Informatics. People, Information, and Technology in Museums*. London: Routledge.
- Panteli, Niki  
2009 *Virtual Social Networks. Mediated, Massive and Multiplayer Sites*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Paterno, F., & Mancini, C.  
2000 Effective levels of adaption to different types of users in interactive museum systems. *Journal of the American Society for Information Science*, 51 (1), 5-13.
- Pierroux, Palmyre, Ingeborg Krange & Idunn Sem  
2011 Bridging contexts and interpretations: Mobile blogging on art museum field trips. I: *Mediekultur: Journal of Media and Communication Research*, 50. 30-47.
- Pierroux, Palmyre and Sten Ludvigsen  
2013 Communication Interrupted. Textual Practices and Digital Interactives in Art Museums. I: Drotner, Kirsten and Kim Christian Schrøder. *Introduction. Museum Communication and Social Media. The Connected Museum*. Taylor & Francis.
- Prensky, M.  
2001 Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), s.1-6.
- Pujol-Tost, Laia.  
2011 Integrating ICT in exhibitions, *Museum Management and Curatorship*, 26:1, 63-79. DOI: 10.1080/0964775.2011.540127.
- Quittner, J.  
1996, November 25. Mr. Rheingold's neighborhood, *Time Magazine*.
- Rasmussen, Ingvill, & Hagen, Åste Marie Mjelve.  
2013 *Facilitating students' sense-making in modern history through a computer-supported note-sharing tool*. Paper presentert ved Earli, Munich.
- Ringdal, K.  
2001 *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rommetveit, R.  
1999 Om dialogisme og vitenskapelig disiplinert diskurs- og samtaleanalyse. Dialogen som kommunikasjons- og samlivsform. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 17, 15-40.

- Roussou, M.  
2004 Learning by doing and learning through play: An exploration of interactivity in virtual environments for children. *ACM Computers in Entertainment*, 2 (1), 1-23
- Russo, A., J. Watkins, L. Kelly, & S. Chan  
2008 "Participatory communication with social media." *Curator: The Museum Journal* 51, s. 21–31.
- Säljö, Roger  
2006 *Læring og kulturelle redskaper -Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.  
2001 *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.  
2000 *Lärande i praktiken. Ett sociokulturelt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Schmedling, Olga  
2010 *Kunstmuseer i sosialhistorisk perspektiv I: Rogan, Bjarne og Arne Bugge Amundsen (red.) Samling og museum. Kapitler av museenes historie, praksis og ideologi*. Novus Forlag, Oslo.
- Solhjell, Dag  
2011 Bokanmeldelse av Eva Insulander: Tinget, rummet, besökaren. Om meningsskapande på museum. I: *Nordisk Museologi*. Nr. 1.  
2009 *Kunstmuseet som læringsarena. Utvalgt og kommentert oversikt over noe av forskningslitteraturen på formidling i kunstmuseer*. Oslo: Nasjonalmuseet.
- Skovholt, K.  
1999 *Kooperative fullføringer i samtale*. Norsk Lingvistisk Tidsskrift, 17, 59-78.  
1997 *Kooperative fullføringer i samtale. En analyse av kooperative fullførings kommunikative funksjoner*. Upublisert hovedfagsoppgave, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Stahl, Gerry  
2006 *Group Cognition : Computer Support for Building Collaborative Knowledge*. Massachusetts Institute of Technology: MIT Press.
- Stahl, Gerry, Koschmann, Timothy, & Suthers, Dan.  
2006 Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. I: K. Sawyer (Red.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge university Press.
- Steuer, J.  
1995 Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. In: F. Biocca & M.R. Levy (eds.), *Communication in the age of virtual reality*. (s. 35-55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Styliani, S., Fotis, L., Kostas, K., & Petros, P.  
2009 Virtual museums, a survey and some issues for consideration. *Journal of Cultural Heritage*, 10(4), 520-528.

- Sullivan, B., Ware, C., & Plumlee, M.  
2006 Linking audio and visual information while navigating in a virtual reality kiosk display. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 15 (2), 217-241.
- Svennevig, J.  
2001 *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tønnesen, E. S.  
2003 Barndom, mediemodernitet og skolekultur. I: Ivar Selmer-Olsen og Svein Sando: *Mediebarndommen*, artikkelsamling basert på en konferanse i Trondheim 27.-28. mars 2003. Trondheim: Dronning Mauds minne. Høgskole for førskolelærerutdanningen. (s. 33-51)
- Vygotsky, L.  
1986 *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.  
1978. *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press
- Weller, A. Bruns, J. Burgess, M. Mahrt & C. Puschmann (Red.)  
2014 *Twitter and Society* (Vol. 89). New York, Washington, D.C./Baltimore, Bern, Frankfurt, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford: Peter Lang.
- Wertsch, J.  
2002 *Voices of collective remembering* . Cambridge: Cambridge University Press.  
1991 *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.  
1985 *Vygotsky and the social formation of mind* . Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V, del Río, P. & Alvarez, A.  
1995. *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong, A.  
2012 Social media towards social change: Potential and challenges for museums. In: R. Sandell & E. Nightingale (Eds.), *Museums, equality and social justice* (pp. 281–293). London: Routledge. 2012: 285.
- Yin, R. K.,  
2003. *Case study Research: Design and Methods* Newbury Park, CA: Sage
- Østerud, S. & Skogseth, E.G. (red.)  
2008 *Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier*. [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.
- Aadland, E.  
2004 *"og eg ser på deg-": Vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (2.utg. ed). Oslo: Universitetsforlaget.



## Artikler og annet tatt fra nettet:

Adams, M. & Moussouri, T.

2002 *What is the nature of the interactive experience? Linking research and practice.*

URL:[http://media.vam.ac.uk/media/documents/legacy\\_documents/file\\_upload/5748\\_file.pdf](http://media.vam.ac.uk/media/documents/legacy_documents/file_upload/5748_file.pdf)

[Lesedato: 01.02.13]

Art History.

URL: [http://nordan.daynal.org/wiki/index.php?title=Art\\_History](http://nordan.daynal.org/wiki/index.php?title=Art_History)

[Lesedato: 02.12.12]

Astrup Fernley Museet for Moderne Kunst.

URL: <http://www.afmuseet.no/om-museet/kontakt-oss>

[Lesedato: 01.02.14]

Bakhtin, M.M.

*The Dialogic Imagination. Four Essays.*

URL:<http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/bakhtin.pdf>

[Lesedato: 02.12.12]

Bohemenes ni bud.

URL: <http://no.wikipedia.org/wiki/Boh%C3%A4mbud>

[Lesedato: 26.03.14]

Boyd, D. D., & Ellison, N. B.

2007 Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), 11.

URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/full>

[Lesedato: 14.11.14.]

Bruke blogger eller wikier til å dele informasjon.

URL: <http://office.microsoft.com/nb-no/sharepoint-foundation-help/bruke-blogger-eller-wikier-til-a-dele-informasjon-HA010378210.aspx>

[Lesedato: 14.11.14.]

Burnette, A., Cherry, R., Proctor, N., & Samis, P.

2011 Getting on (not under) the mobile 2.0 bus: Emerging issues in the mobile business model. I J. Trant & D.Bearman (Eds.), *Museums and the web 2011: Proceedings*. Toronto: Archives & Museum Informatics.

URL:[http://www.museumsandtheweb.com/mw2011/papers/getting\\_on\\_not\\_under\\_the\\_mobile\\_20\\_bus](http://www.museumsandtheweb.com/mw2011/papers/getting_on_not_under_the_mobile_20_bus)

URL:[http://www.museumsandtheweb.com/mw2011/papers/getting\\_on\\_not\\_under\\_the\\_mobile\\_20\\_bus](http://www.museumsandtheweb.com/mw2011/papers/getting_on_not_under_the_mobile_20_bus)

[Lesedato: 14.11.14.]

CONTACT

URL: <http://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/contact/index.html>

[Lesedato: 04.04.15]

Danbolt, Gunnar.

2009, 14. Februar. Kunsthistorie. I Store norske leksikon.

URL: <https://snl.no/kunsthistorie>

[Lesedato: 26.03.15]

Dyndahl, Petter, Hroar Kleppe og Lars Anders Kulbrandstad.

1998 Tekst og tone på internett. Rapport fra en nasjonal etterutdanningskonferanse for musikk- og norskfaglig personale ved høyskoler som gir allmennlærerutdanning, Hamar 14.-16.12.1998

URL: [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/134090/rapp01\\_2000.pdf?sequence=1](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/134090/rapp01_2000.pdf?sequence=1)

[Lesedato: 01.02.13]

Ferenstein, Greg

10.01.2010 *3 Ways Educators Are Embracing Social Technology*

URL: <http://mashable.com/2010/01/10/educators-social-technology/>

[Lesedato: 10.11.14]

01.03.2010 *How Twitter in the Classroom is Boosting Student Engagement*

URL: <http://mashable.com/2010/03/01/twitter-classroom/>

[Lesedato: 10.11.14]

Galani, A., & Chalmers, M.

2002 Can you see me? Exploring co-visiting between physical and virtual visitors. In: D. Bearman & J. Trant (eds.), *Museums and the Web 2002: Selected papers from an international conference*. (s. 31-40). Pittsburgh, PA: Archives & Museum Informatics.

URL: <http://www.museumsandtheweb.com/mw2002/papers/galani/galani.html>

[Lesedato: 08.02.13]

Hoem, Jon

2002 *Informasjonsdesign for digitale medier*.

URL: [http://books.google.no/books?id=sPYHoCcEoA4C&pg=PA54&lpg=PA54&dq=interaktivitet+definisjon&source=bl&ots=sfRfuhH6KX&sig=QT2k5eTto4RxAPw8aGaCAEod\\_0&hl=no&sa=X&ei=KvFIVIC2JnnywP4g4GYDA&ved=0CFkQ6AEwBw#v=onepage&q=interaktivitet%20definisjon&f=false](http://books.google.no/books?id=sPYHoCcEoA4C&pg=PA54&lpg=PA54&dq=interaktivitet+definisjon&source=bl&ots=sfRfuhH6KX&sig=QT2k5eTto4RxAPw8aGaCAEod_0&hl=no&sa=X&ei=KvFIVIC2JnnywP4g4GYDA&ved=0CFkQ6AEwBw#v=onepage&q=interaktivitet%20definisjon&f=false)

[Lesedato: 01.02.13]

Hornecker, Eva

2008. "Tangible interaction: an inclusive perspective". *Form und Zweck* 22(40): English pages 78-85.

URL: <http://www.formundzweck.de/de/zeitschrift-formzweck-1990-2008/formzweck-22/inhalt/tangible-interaction---an-inclusive-perspective.html>

[Lesedato: 01.02.13]

ICOMs statutter, artikkel 3, paragraf 1.

URL: <http://www.icom-norway.org/definisjon.html>

[Lesedato: 02.10.11]

I Munchs verden.

URL: [http://archive-no.com/page/1145381/2013-01-14/http://nasjonalmuseet.no/no/samlinger\\_og\\_forskning/forskning/formidling\\_av\\_kunst/](http://archive-no.com/page/1145381/2013-01-14/http://nasjonalmuseet.no/no/samlinger_og_forskning/forskning/formidling_av_kunst/)  
[Lesedato: 01.02.13]

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M.

2006 *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21<sup>st</sup> century*. Building the field of digital media and learning. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.

URL: [http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)  
[Lesedato: 02.10.13]

Kristianiabohemen

URL: <http://no.wikipedia.org/wiki/Kristiania-bohemen>  
[Lesedato: 26.03.14]

Kunstdefinisjoner.

URL: <http://kunsthistorie.com/fagwiki/Kunstdefinisjoner>  
[Lesedato: 04.04.15]

Kunsthistorie

URL: <http://no.wikipedia.org/wiki/Kunsthistorie>  
[Lesedato: 26.03.15]

Løvland, A.

2010 Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om Læsning*, 7, 1-5.

URL: <http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Anne-Lovland.pdf>  
[Lesedato: 02.12.12]

Mathieu, Abby

11.02.2014 *Warhol Museum uses social media to give fans their moment.*

URL: <http://triblive.com/aande/museums/5571354-74/museum-warhol-media>  
[Lesedato: 10.11.14]

McMillan, Graeme

26.08.14 *Here's what happens when you let the internet curate an art museum.*

URL: <http://www.wired.com/2014/08/frye-museum-crowdsourced-exhibit/>  
[Lesedato: 10.11.14]

Moore, Michael G.

*Three Types of Interaction.*

URL: [http://aris.telug.quebec.ca/portals/598/t3\\_moore1989.pdf](http://aris.telug.quebec.ca/portals/598/t3_moore1989.pdf)  
[Lesedato: 01.02.13]

Norsk bergverksmuseum

URL: <http://norsk-bergverksmuseum.no/kategori/om-oss/>

URL: <http://norsk-bergverksmuseum.no/sosiale-medier/>  
[Lesedato: 02.02.15]

OECD

2007 *Participative web and user-created content: Web 2.0, wikis and social networking*. URL: <http://www.oecd.org/internet/interneteconomy/38393115.pdf>  
[Lesedato: 14.11.14.]

O'Reilly, Tim

*What is Web 2.0?*

URL: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

[Lesedato: 14.11.14.]

Sosiale nettverkssider (SNS).

URL: <http://www.netcoach.eu.com/index.php?id=240&L=4>

[Lesedato: 14.11.14.]

StreetMuseum iPhone app.

URL: <http://www.creativereview.co.uk/cr-blog/2010/may/streetmuseum-app>

[Lesedato: 14.11.14.]

Ramsay, Grahame

1998 *Investigating, interactives, at the Powerhouse Museum: Personal, social and Physical context*.

URL: <http://www.ascilite.org.au/aset-archives/confs/edtech98/pubs/articles/ramsay.html>

[Lesedato: 01.02.13]

Registrering og lagring av lyd- og bildedata. Tekst: De nasjonale forskningsetiske komiteene  
15. januar 2010

URL: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/7-Registrering-og-lagring-av-lyd--og-bildedata/>

[Lesedato: 02.02.15]

Prosodi

URL: <https://snl.no/prosodi>

[Lesedato: 02.02.15]

Saxi, Kirsti.

Publisert: 04.11.2014 Kronikk. *Å formidle kunst for barn og unge*.

URL: [http://kunstkultursenteret.no/wips/180790818/module/articles/smId/1340906747/smTemplate/Les\\_mer\\_nyheter/template/2013-en-kolonne/](http://kunstkultursenteret.no/wips/180790818/module/articles/smId/1340906747/smTemplate/Les_mer_nyheter/template/2013-en-kolonne/)

[Lesedato: 26.03.15]

Taxén, G., and E. Frécon

2005 The Extended Museum Visit: Documenting and Exhibiting Post-Visit Experiences. In: J. Trant and D. Bearman (eds.). *Museums and the Web 2005: Proceedings*, Toronto: Archives & Museum Informatics, published March 31.

URL: <http://www.archimuse.com/mw2005/papers/taxen/taxen.html>

[Lesedato: 01.02.13]

Transkripsjon.

URL: [http://no.wikipedia.org/wiki/Transkripsjon\\_%28spr%C3%A5kvitenskap%29](http://no.wikipedia.org/wiki/Transkripsjon_%28spr%C3%A5kvitenskap%29)  
[Lesedato: 26.03.15]

Twitter.

URL: <https://about.twitter.com/what-is-twitter/story-of-a-tweet>  
[Lesedato: 01.02.13]

van de Sande, Carla C. & James G. Greeno

2012 *Achieving Alignment of Perspectival Framings in Problem-Solving Discourse.*

URL: [http://www.lrdc.pitt.edu/bov/documents/greeno\\_achievingalignmentofperspectivalframings\\_041612.pdf](http://www.lrdc.pitt.edu/bov/documents/greeno_achievingalignmentofperspectivalframings_041612.pdf)  
[Lesedato: 10.11.14]

Villaespesa, Elena

*Diving into the Museum's Social Media Stream. Analysis of the Visitor Experience in 140 Characters.*

URL: <http://mw2013.museumsandtheweb.com/paper/diving-into-the-museums-social-media-stream/>  
[Lesedato: 01.02.13]

Wakkary, R. and D. Evernden

2005 Museum As Ecology: A Case Study Analysis Of An Ambient Intelligent Museum Guide. In: J. Trant and D. Bearman (eds.). *Museums and the Web 2005: Proceedings*, Toronto: Archives & Museum Informatics, published March 31.

URL: <http://www.archimuse.com/mw2005/papers/wakkary/wakkary.html>  
[Lesedato: 01.02.13]

Woodruff, A., Aoki, P. M., Grinter, R. E., Hurst, A., Szymanski, M. H., & Thornton, J.D.

2002 Eavesdropping on electronic guidebooks: Observing learning resources in shared listening environments. In: D. Bearman & J. Trant (eds.), *Museums and the Web 2002: Selected papers from an international conference.* (s. 21-30). Pittsburgh, PA: Archives & Museum Informatics.

URL: <http://www.museumsandtheweb.com/mw2002/papers/woodruff/woodruff.html>  
[Lesedato: 01.02.13]